

НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК

ГЛОБАЛІЗАЦІЯ ОСВІТНІХ СИСТЕМ УКРАЇНИ

та їх адаптація до міграційних
викликів і інтеграційних процесів

Іванова Оксана Станіславівна
Нашивочніков Олександр Олександрович
Петруха Ніна Миколаївна
Маслова Наталія Григорівна
Великий Євгеній Олександрович

Рекомендовано до друку вченою радою Приватного вищого навчального закладу «Академія морських наук та інновацій» (протокол № 4 від 29.06.2026 р.)

Глобалізація освітніх систем України та їх адаптація до міграційних викликів і інтеграційних процесів

Автори

Іванова Оксана Станіславівна,
Нашивочников Олександр Олександрович,
Петруха Ніна Миколаївна,
Маслова Наталія Григорівна,
Великий Євгеній Олександрович

2026



©Іванова О. С., Нашивочніков О. О., Петруха, Н. М., Маслова Н. Г., Великий Є. О.

У навчальному посібнику комплексно розкрито процеси глобалізації освітніх систем України та особливості їх адаптації до сучасних міграційних викликів і інтеграційних процесів. Висвітлено вплив глобалізаційних трендів на трансформацію національної освітньої політики, проаналізовано взаємозв'язок міжнародних індексів конкурентоспроможності, освітньої дипломатії та рейтингування закладів вищої освіти. Особливу увагу приділено впливу освітньої міграції на формування людського капіталу, практикам адаптації освітніх програм для дітей і молоді з міграційним досвідом та використанню міжкультурної педагогіки. Досліджено роль цифрових платформ, штучного інтелекту, академічної мобільності й програм подвійного дипломування в інтеграції України до європейського освітнього простору, а також обґрунтовано стратегічні підходи до стійкого та інклюзивного розвитку освіти в умовах післявоєнного відновлення. Кожен розділ містить питання для самоконтролю, тестові й ситуаційні завдання та перелік літератури. Видання призначене для здобувачів вищої освіти, науковців, викладачів, представників органів державного управління та всіх, хто цікавиться розвитком освітньої політики й міжнародної освітньої співпраці.

ISBN 978-617-95643-2-1

DOI <https://doi.org/10.5281/zenodo.20933263>

Глобалізація освітніх систем України та їх адаптація до міграційних викликів і інтеграційних процесів : навч. посіб. / О. С. Іванова, О. О. Нашивочніков, Н. М. Петруха, Н. Г. Маслова, Є. О. Великий. — Łódź : Futurity Research Publishing, 2026. — 433 с.

Про авторів

Іванова Оксана Станіславівна

кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри мистецтвознавства та загальногуманітарних дисциплін, Міжнародний університет, м. Одеса, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-8758-1199>

Нашивочніков Олександр Олександрович

кандидат історичних наук, професор кафедри Військово-Морських Сил командно-штабного інституту застосування, Національний університет оборони України, м. Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0003-4197-6408>

Петруха Ніна Миколаївна

кандидат економічних наук, доцент кафедри менеджменту в будівництві, Київський національний університет будівництва і архітектури, м. Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-3805-2215>

Маслова Наталія Григорівна

доктор юридичних наук, доцент, професор, ТОВ «Харківський університет», м. Харків, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-2690-9517>

Великий Євгеній Олександрович

аспірант Інституту демографії та проблем якості життя Національної академії наук України, м. Київ, Україна
<https://orcid.org/0009-0002-3684-0856>

Про рецензентів навчального посібника

Наталія Бахмат, в.о. ректора Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України

Гречаник Наталія, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри управління та освітніх технологій, Національний університет біоресурсів і природокористування України

Боса Віта, доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземної філології і перекладу, гуманітарно-педагогічний факультет, Національний університет біоресурсів і природокористування України

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
ВСТУП	6
РОЗДІЛ 1. ГЛОБАЛІЗАЦІЙНІ ТРЕНДИ ТА ДЕТЕРМІНАНТИ ТРАНСФОРМАЦІЇ НАЦІОНАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА	9
1.1. Взаємовпливи та взаємозалежності глобальних індексів конкурентоспроможності та онтогенезу освітньої політики України: довоєнне координування та повоєнні тригери	9
1.2. Освітня дипломатія як інструмент інтеграції України до світового освітнього простору	30
1.3. Аналітика міжнародного рейтингування закладів вищої освіти та стратегування напрямів їхньої адаптації з урахуванням умов нової соціально-економічної реальності	47
Висновки до розділу 1	63
Питання для самоконтролю	65
Тестові завдання	69
Посилання на наукову літературу за темою розділу для самостійної роботи (конспектування)	81
РОЗДІЛ 2. СУЧАСНІ МІГРАЦІЙНІ ВИКЛИКИ Й ОСВІТНІ ПРАКТИКИ СОЦІАЛЬНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ (РЕІНТЕГРАЦІЇ)	87
2.1. Модельні засади впливу освітньої міграції на кількісно-якісні параметри людського капіталу	87
2.2. Кращі практики адаптації освітніх програм для дітей і молоді з міграційним досвідом	114
2.3. Використання міжкультурної педагогіки у формуванні інклюзивного освітнього середовища в умовах загострення міграційних процесів	146
Висновки до розділу 2.....	178
Запитання для самоконтролю	179
Тестові завдання	184
Посилання на наукову літературу за темою розділу для самостійної роботи (конспектування)	202
РОЗДІЛ 3. ІННОВАЦІЙНІ ТРАЄКТОРІЇ РОЗВИТКУ ТА МІЖНАРОДНОЇ АДАПТАЦІЇ ОСВІТНІХ СИСТЕМ УКРАЇНИ В МІГРАЦІЙНО-ІНКЛЮЗИВНІЙ ПАРАДИГМІ	208
3.1. Роль цифрових платформ і штучного інтелекту в глобалізації освітніх послуг й активізації освітньої міграції	208
3.2. Академічна мобільність і програми подвійного дипломування як провайдери інтеграції до європейського освітнього простору.....	247
3.3. Стратегічна концептуалізація парадигми стійкого та всеохопного розвитку освітнього середовища України: глобальні ризики та кризові інваріації	282
Висновки до розділу 3	314
Посилання на наукову літературу за темою розділу для самостійної роботи (конспектування)	344
ВИСНОВКИ	351
ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ СЛОВНИК	356
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	389
КАРТА ВІДПОВІДЕЙ	430

ПЕРЕДМОВА

Розвиток освіти відбувається в умовах глибоких глобальних трансформацій, цифровізації суспільства, посилення міжнародної конкуренції та зростання ролі людського капіталу як ключового чинника соціально-економічного розвитку держави. Для України питання трансформації освітньої політики набувають особливого значення в умовах європейської інтеграції, воєнних викликів, масштабних міграційних процесів і необхідності післявоєнного відновлення. У таких умовах освіта виконує не лише функцію підготовки фахівців, а й стає інструментом формування національної стійкості, інноваційного розвитку та міжнародної інтеграції.

У роботі досліджено тенденції розвитку освітньої політики України, проаналізовано процеси міжнародної освітньої інтеграції, академічної мобільності, цифрової трансформації та розвитку інклюзивного освітнього середовища. Значну увагу приділено впливу освітньої міграції, розвитку онлайн-освіти, використанню технологій штучного інтелекту, реалізації програм Erasmus+, подвійного дипломування та досягненню Цілей сталого розвитку. Окремий акцент зроблено на проблемах забезпечення якості освіти, адаптації освітньої системи до соціально-економічних викликів і формуванні ефективних механізмів розвитку людського капіталу.

Матеріали роботи можуть бути корисними для науковців, викладачів, здобувачів вищої освіти, представників органів державного управління та всіх, хто цікавиться питаннями розвитку освітньої політики, міжнародної освітньої співпраці, цифрової трансформації освіти, соціоекономікою та міграцією.

ВСТУП

Глобалізація освітніх систем, активізація міжнародної академічної мобільності, розвиток цифрових технологій та посилення міграційних процесів формують нові умови функціонування освіти у світі. Освітнє середовище дедалі більше інтегрується у глобальний простір знань, у межах якого конкурентоспроможність держав визначається не лише рівнем економічного розвитку, а й здатністю формувати якісний людський капітал, забезпечувати доступність освіти, підтримувати інноваційність та адаптивність освітніх систем до соціальних викликів. У цих умовах освіта виступає не лише сферою передачі знань, а й стратегічним інструментом розвитку суспільства, формування національної стійкості та забезпечення довгострокового соціально-економічного зростання.

Для України проблематика глобалізації освітніх систем набуває особливого значення в умовах європейської інтеграції, воєнних викликів, масштабних міграційних процесів та необхідності післявоєнного відновлення держави. Трансформація освітньої політики супроводжується адаптацією до міжнародних стандартів, розвитком академічної мобільності, цифровізацією освітнього процесу, розширенням міжнародного партнерства та формуванням інклюзивного освітнього середовища. Водночас посилення зовнішньої та внутрішньої міграції населення, збільшення кількості дітей і молоді з міграційним досвідом, а також поширення дистанційних форм навчання актуалізують потребу у формуванні нових підходів до організації освітнього процесу та управління освітніми системами.

Актуальність тематики навчального посібника зумовлена необхідністю комплексного осмислення процесів глобалізації освіти, міжнародної інтеграції, освітньої міграції, цифрової трансформації та розвитку інклюзивних освітніх практик у контексті сучасних суспільних трансформацій. Особливого значення набуває дослідження механізмів адаптації освітніх систем до кризових умов, забезпечення доступності якісної освіти, формування міжкультурного освітнього середовища та розвитку міжнародної академічної співпраці. Зростання ролі цифрових платформ, штучного інтелекту, програм академічної мобільності та подвійного дипломування формує нові можливості

для інтеграції України до європейського та світового освітнього простору, водночас породжуючи нові ризики й виклики, пов'язані з цифровою нерівністю, освітніми втратами та міграційними дисбалансами.

Метою видання є формування системного уявлення про закономірності глобалізації освітніх систем України, особливості їх адаптації до міграційних викликів та інтеграційних процесів, а також обґрунтування сучасних підходів до розвитку освітньої політики, міжнародної освітньої співпраці, академічної мобільності, цифрової трансформації та інклюзивного освітнього середовища.

Для досягнення поставленої мети у навчальному посібнику: 1) розкрито теоретичні та методологічні засади трансформації освітніх систем у глобальному середовищі; 2) проаналізовано взаємозв'язок освітньої політики, міжнародних рейтингів і конкурентоспроможності держави; 3) досліджено роль освітньої дипломатії та міжнародних програм у розвитку освітньої інтеграції; 4) охарактеризовано вплив освітньої міграції на формування людського капіталу; 5) узагальнено кращі практики адаптації освітніх програм для дітей і молоді з міграційним досвідом; 6) висвітлено особливості використання міжкультурної педагогіки у формуванні інклюзивного освітнього середовища; 7) визначено роль цифрових платформ, штучного інтелекту та онлайн-освіти у трансформації освітніх процесів; 8) проаналізовано механізми академічної мобільності, програми подвійного дипломування та їх значення для інтеграції України до європейського освітнього простору; 9) обґрунтовано стратегічні підходи до забезпечення стійкого й всеохоплюючого розвитку освітнього середовища України.

Структура навчального посібника побудована відповідно до логіки послідовного розкриття теоретичних, аналітичних і прикладних аспектів досліджуваної проблематики. Перший розділ присвячено аналізу глобалізаційних трендів, трансформації освітньої політики, розвитку освітньої дипломатії та міжнародного рейтингування закладів вищої освіти. У другому розділі розглянуто вплив освітньої міграції на людський капітал, практики адаптації освітніх програм та особливості міжкультурної педагогіки в умовах міграційних процесів. Третій розділ охоплює питання цифровізації освіти, використання штучного інтелекту, академічної мобільності, програм подвійного дипломування та стратегічних підходів до розвитку стійкого й

інклюзивного освітнього середовища.

Кожний розділ містить питання для самоконтролю, тестові завдання різних рівнів складності, ситуаційні завдання, практичні задачі, а також перелік основної та додаткової літератури для самостійної роботи. Така структура спрямована на поєднання теоретичної підготовки з формуванням практичних навичок аналізу та оцінювання процесів розвитку освітніх систем в умовах глобалізації.

Навчальний посібник посідає важливе місце у системі знань, пов'язаних із дослідженням освітньої політики, міжнародної освіти, педагогіки, публічного управління, соціальної політики, соціоекономіки, міграції та міжнародних відносин. Матеріали видання можуть бути використані у процесі викладання дисциплін, пов'язаних із глобалізацією освіти, міжнародною академічною мобільністю, теорією менеджменту (управління), освітнім менеджментом, цифровою трансформацією освіти, інклюзивною педагогікою, розвитком людського капіталу та міграційною політикою. Навчальний посібник орієнтований на здобувачів вищої освіти, науковців, викладачів, представників органів державного управління та всіх, хто цікавиться проблемами розвитку освітніх систем України в умовах глобальних трансформацій.

РОЗДІЛ 1.

ГЛОБАЛІЗАЦІЙНІ ТРЕНДИ ТА ДЕТЕРМІНАНТИ ТРАНСФОРМАЦІЇ НАЦІОНАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

1.1. Взаємовпливи та взаємозалежності глобальних індексів конкурентоспроможності та онтогенезу освітньої політики України: довоєнне координування та повоєнні тригери

Оцінювання конкурентоспроможності національних економік у міжнародній практиці здійснюють за допомогою комплексних індексів, що інтегрують економічні, інституційні, соціальні та освітні чинники розвитку. Одним із найавторитетніших показників у цьому контексті є Індекс глобальної конкурентоспроможності (Global Competitiveness Index, GCI), який розраховується Всесвітнім економічним форумом на основі поєднання статистичних показників і результатів опитування керівників компаній. Методологія GCI ґрунтується на аналізі 113 змінних, які агрегуються у 12 основних компонентів, зокрема якість інститутів, інфраструктура, макроекономічна стабільність, здоров'я і базова освіта, вища освіта і професійна підготовка, ефективність товарних і трудових ринків, розвитку фінансового сектору, технологічна готовність, масштаб внутрішнього ринку, конкурентоспроможність бізнесу та інноваційний потенціал. Значна частина індикаторів формується на основі щорічного Executive Opinion Survey, що враховує суб'єктивну оцінку бізнес-середовища, тоді як інша частина ґрунтується на офіційній статистиці міжнародних організацій.

Важливою особливістю індексу є диференціація вагових коефіцієнтів залежно від стадії економічного розвитку країни, що дає змогу враховувати специфіку формування конкурентних переваг на різних етапах модернізації економіки. Для країн із середнім рівнем доходу, до яких належить Україна, особливе значення мають показники, пов'язані з ефективністю використання

ресурсів, розвитком людського капіталу та якістю освітньої системи. Динаміку індексу глобальної конкурентоспроможності країн Центральної та Східної Європи (далі – ЦСЄ) й України у 2007–2017 рр. наведено на рис. 1.1.

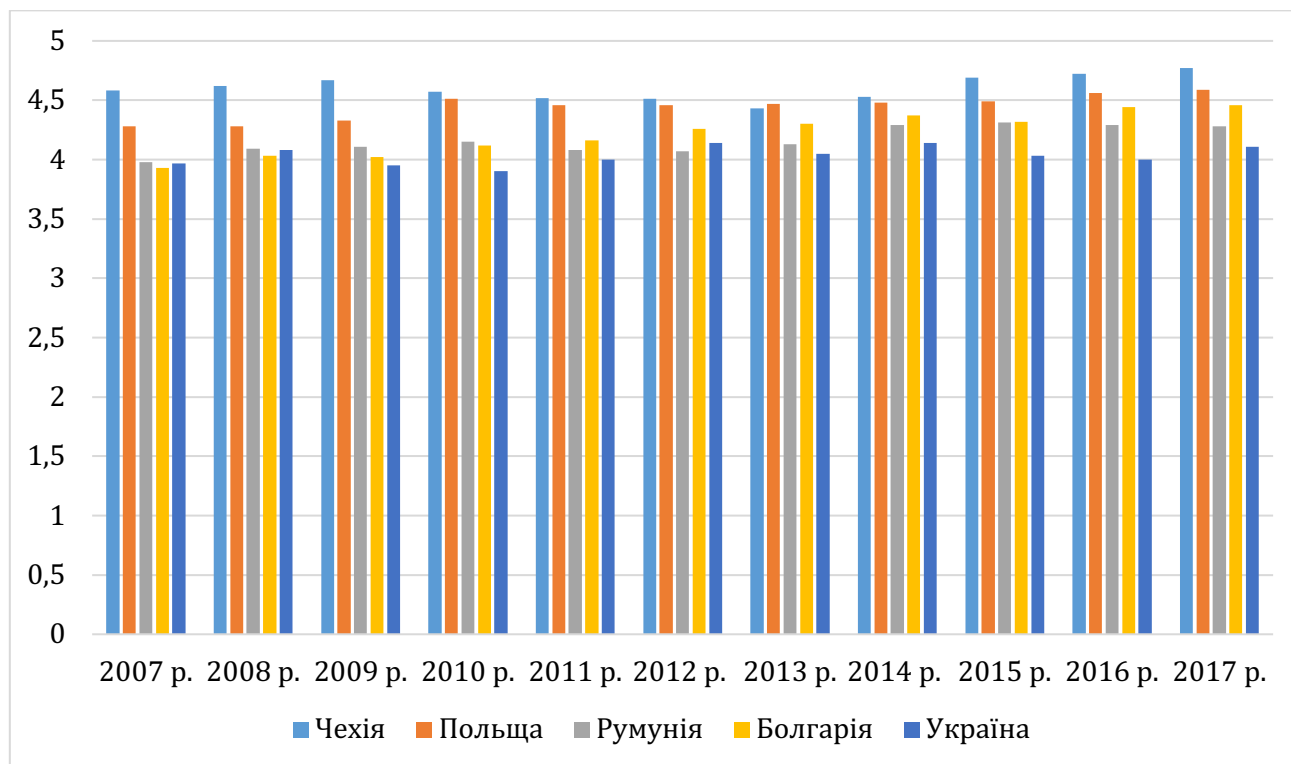


Рис. 1.1. Динаміка індексу конкурентоспроможності країн ЦСЄ та України у 2007–2017 рр.

Джерело: узагальнено авторами

Аналіз даних за 2007–2017 рр. засвідчує, що індекс конкурентоспроможності України протягом досліджуваного періоду коливався в межах 3,90–4,14 бала, не демонструючи стійкої тенденції до зростання. Найнижче значення зафіксовано у 2010 р. (3,90 бала), тоді як максимального показника досягнуто у 2012 та 2014 рр. (4,14 бала). Порівняно з країнами Центральної та Східної Європи Україна систематично поступалася за рівнем конкурентоспроможності. Так, у 2017 р. індекс України становив 4,11 бала, тоді як у Чехії – 4,77, у Польщі – 4,59, у Болгарії – 4,46, у Румунії – 4,28. Відставання України від Чехії в цей період сягало 0,66 бала, від Польщі – 0,48. Протягом усього досліджуваного періоду різниця між Україною та регіональними лідерами залишалася стабільною й коливалася в межах 0,4–0,7 бала, що свідчить про відсутність істотного скорочення конкурентного розриву. Навіть у роки відносного покращення (2012, 2014) показники України

залишалися нижчими за середньорегіональний рівень. На відміну від України, Чехія та Польща у 2007–2017 рр. забезпечили зростання індексу відповідно на 0,19 та 0,31 бала, тоді як Україна за аналогічний період підвищила показник лише на 0,14 бала (з 3,97 до 4,11). Це вказує на низькі темпи структурної модернізації, обмежену результативність інституційних реформ та недостатній рівень інвестиційної привабливості національної економіки.

Отже, конкурентоспроможність України у 2007–2017 рр. характеризувалася нестабільністю та стійким відставанням від країн ЦСЄ, що обмежувало можливості її інтеграції в європейський економічний простір та зниження зовнішньоекономічних ризиків.

Детальніше уявлення про конкурентні позиції країн дає аналіз рейтингових місць, наведений у табл. 1.1.

Таблиця 1.1

Динаміка позицій країн ЦСЄ та України в рейтингу глобальної конкурентоспроможності за 2007–2017 рр.

Рік	Україна	Болгарія	Чехія	Румунія	Польща
2007	73	79	33	74	51
2008	72	76	33	68	53
2009	64	76	31	64	46
2010	67	71	36	67	39
2011	82	74	38	77	41
2012	78	62	39	78	41
2013	84	57	46	76	42
2014	76	54	37	59	43
2015	79	54	31	53	41
2016	85	50	31	62	36
2017	81	49	31	68	39

Джерело: узагальнено авторами за даними рейтингу глобальної конкурентоспроможності за 2007–2017 рр.

Аналіз позицій України в рейтингу глобальної конкурентоспроможності за 2007–2017 рр. свідчить про її стабільне місце в другій половині списку країн. Упродовж досліджуваного періоду Україна посідала місця в діапазоні від 64-го (2009) до 85-го (2016), що характеризує високий рівень нестабільності та відсутність стійкого прогресу. Найвищу позицію було зафіксовано у 2009 р. (64 місце), тоді як найнижчу – у 2016 р. (85 місце). У 2017 р. Україна посіла 81 місце, поступаючись Болгарії (49 місце), Румунії (68 місце), Польщі (39 місце) та Чехії (31 місце). Таким чином, відставання від Чехії становило 50 позицій, від Польщі – 42, від Болгарії – 32. Протягом 2007–2017 рр. позиції України характеризувалися різкими коливаннями. Після покращення у 2009 р. (64 місце) відбулося значне погіршення у 2011–2013 рр. (82–84 місце), що свідчить про негативний вплив макроекономічної нестабільності та інституційних

дисбалансів. У 2014 р. позиція тимчасово покращилася до 76 місця, однак у 2016 р. знову погіршилася до 85 місця. На відміну від України, Чехія протягом усього періоду стабільно утримувала позиції у межах 31–46 місць, Польща – 36–53, Болгарія – поступово покращила рейтинг з 79-го у 2007 р. до 49-го у 2017 р. Водночас Україна за аналогічний період не продемонструвала сталого висхідного тренду, завершивши 2017 р. на гіршій позиції, ніж у 2007 р. (з 73 на 81 місце).

Структурний аналіз індексу показує, що відносно сильними сторонами України залишалися компоненти, пов'язані з людським капіталом, зокрема показники початкової та вищої освіти й професійної підготовки. Водночас слабкі позиції за інституційним, фінансовим та макроекономічним блоками систематично нівелювали позитивний вплив освітнього потенціалу на загальний рейтинг країни.

Таким чином, нестабільність позицій України та значний розрив із країнами ЦСЄ свідчать про обмежену результативність реформ у сфері інституційного розвитку, фінансового регулювання та взаємодії освіти з ринком праці, що стримувало трансформацію людського капіталу в довгострокові конкурентні переваги.

Після 2019 року публікацію повноформатного Global Competitiveness Index було призупинено, що обмежило можливості довгострокового порівняльного аналізу. З огляду на це для подальшого дослідження взаємозв'язку між освітньою політикою та розвитком людського потенціалу доцільно використовувати альтернативні міжнародні рейтинги. Одним із найбільш релевантних у цьому контексті є Індекс глобальної конкурентоспроможності талантів (Global Talent Competitiveness Index, GTCI), який спеціалізується на оцінюванні спроможності країн формувати, залучати, розвивати та утримувати людський капітал в умовах глобальної конкуренції.

Методологія GTCI ґрунтується на аналізі шести взаємопов'язаних блоків: сприятливості інституційного середовища (Enable), привабливості для талантів (Attract), можливостей професійного зростання (Grow), механізмів утримання кадрів (Retain), розвитку професійно-технічних навичок (Vocational and Technical Skills) та формування глобальних адаптивних компетентностей (Global Skills). Така структура дає змогу комплексно оцінити ефективність освітньої системи, якість підготовки кадрів, рівень інноваційної культури та готовність економіки до технологічних змін.

Застосування індексу GTCI в подальшому аналізі дає змогу детальніше простежити вплив освітніх реформ на розвиток людського капіталу, формування інноваційного потенціалу та інтеграцію України до глобального ринку знань і талантів. На відміну від інтегрального індексу конкурентоспроможності, GTCI фокусується безпосередньо на якісних і кількісних характеристиках підготовки, мобільності й використання трудових ресурсів, що дає змогу виявити приховані резерви освітньої та кадрової політики.

У цьому контексті особливого значення набуває порівняльний аналіз динаміки позицій України й країн Центральної та Східної Європи в рейтингу GTCI, який дає змогу оцінити відносну ефективність національних моделей розвитку талантів, рівень адаптації освітніх систем до потреб інноваційної економіки та ступінь інтеграції в міжнародний простір знань. Відповідні показники за 2015–2025 рр. наведено в табл. 1.2.

Таблиця 1.2

**Динаміка позицій України й країн Центральної та Східної Європи в
рейтингу Global Talent Competitiveness Index (GTCI)
у 2015–2025 рр.**

Рік	Україна	Польща	Чехія	Румунія	Болгарія
2015–2016	66	38	20	52	44
2017	69	38	23	55	49
2018	61	39	25	64	47
2019	63	42	25	69	54
2020	66	44	25	64	55
2021	61	40	24	55	46
2022	66	39	21	54	50
2023	64	37	23	54	49
2025	61	36	20	55	47

Примітка: менше значення місця відповідає вищому рівню конкурентоспроможності талантів

Джерело: узагальнено авторами за даними Global Talent Competitiveness Index (GTCI) для 2015–2025 рр.

Аналіз динаміки позицій України й країн Центральної та Східної Європи в рейтингу GTCI за 2015–2025 рр. свідчить про наявність стійкого розриву між Україною та лідерами регіону. Упродовж досліджуваного періоду Україна перебувала переважно в діапазоні 60–66 місць, демонструючи відносну стабільність без вираженої тенденції до сталого зростання. Водночас Чехія та Польща систематично утримували позиції в першій половині рейтингу, що відображає вищу ефективність їхніх систем розвитку людського капіталу та освітньої політики. Румунія й Болгарія посідали проміжне положення, поступово скорочуючи відставання від провідних країн регіону. Отримані

результати підтверджують необхідність поглиблення інституційних та освітніх реформ в Україні для посилення її позицій у глобальній конкуренції за таланти.

Згідно з даними GTCI, у 2014–2025 рр. позиції України характеризувалися відносною стабільністю. Так, у 2014 р. Україна посідала 71-ше місце, у 2015–2016 рр. – 66-те, у 2017 р. – 69-те, у 2018 р. – 61-ше, у 2019 р. – 63-тє, у 2020 р. – 66-те, у 2021 р. – 61-ше, у 2022 р. – 66-те, у 2023 р. – 64-те та у 2025 р. – 61-ше місце серед понад 130 країн світу.

Структурний аналіз GTCI засвідчує, що відносно сильні позиції України зосереджені в показниках, пов'язаних з професійними та загальними навичками, бізнес-середовищем, ринком праці та підготовкою висококваліфікованих кадрів. Водночас проблемними залишаються підіндекси, що характеризують регуляторне середовище, систему безперервного навчання та ринкову інфраструктуру. Порівняння з країнами Центральної та Східної Європи демонструє стійке відставання України від лідерів регіону. Так, у 2023–2025 рр. Чехія стабільно входила до першої тридцятки рейтингу GTCI (20–25 місця), Польща утримувала позиції в межах 36–42, тоді як Румунія та Болгарія – проміжні (47–55 місця). Україна ж перебувала переважно в діапазоні 60–66 місць, що свідчить про недостатню ефективність використання людського капіталу.

Отримані результати дають змогу зробити висновок, що трансформація освітньої політики України значно впливає на формування людського потенціалу та інноваційної спроможності економіки. Проте відсутність комплексної синхронізації освітніх реформ із реформами інституційного середовища, ринку праці та державного управління обмежує можливості конвертації освітніх досягнень у зростання глобальної конкурентоспроможності.

Період 2014–2025 рр. в Україні характеризується активною трансформацією нормативно-правового забезпечення у сфері освіти, спрямованою на підвищення якості підготовки кадрів та адаптацію освітньої системи до потреб інноваційної економіки. Визначальним етапом реформування стало ухвалення Закону України «Про вищу освіту» у 2014 р., який заклав засади автономії закладів вищої освіти, модернізації освітніх програм і розвитку академічної мобільності.

Подальше поглиблення реформ відбулося у 2017 р. з прийняттям Закону

України «Про освіту», що сформував цілісну концепцію освітньої політики, орієнтованої на компетентнісний підхід, інтеграцію цифрових технологій та розвиток безперервного навчання. Важливим етапом системних змін стало ухвалення у 2020 р. Закону України «Про повну загальну середню освіту», що сприяв оновленню змісту шкільної освіти, підвищенню професійної підготовки педагогічних кадрів та впровадженню принципів Нової української школи.

Аналіз динаміки позицій України в рейтингу Global Talent Competitiveness Index засвідчує, що періоди активізації нормативних реформ у сфері освіти загалом збігалися з тенденціями до стабілізації або часткового покращення міжнародних позицій країни. Зокрема, після впровадження законодавчих змін 2014–2017 рр. спостерігалось поступове зростання показників розвитку людського капіталу, тоді як після 2020 р. відбулося збереження відносної стабільності рейтингових позицій попри складні соціально-економічні умови. Крім того, відсутність швидкого та стійкого зростання конкурентоспроможності свідчить про те, що нормативні зміни в освітній сфері потребують тривалого періоду імплементації та мають обмежений ефект без їхнього узгодження з реформами ринку праці, державного управління та інноваційної інфраструктури.

Для узагальненої оцінки взаємозв'язку між етапами освітніх реформ та динамікою міжнародних рейтингів у дослідженні застосовано метод порівняльно-індикативного аналізу, який поєднує якісну характеристику нормативних змін із кількісною інтерпретацією їхнього впливу на розвиток людського капіталу. У межах цього підходу було сформовано інтегральний показник інтенсивності реформування освітньої системи, що відображає послідовність, масштаб і глибину законодавчих трансформацій у сфері освіти.

Основою для побудови інтегрального показника стали основні нормативно-правові акти, які визначали стратегічні напрями розвитку освіти в Україні в досліджуваний період. Зокрема, ухвалення Закону України «Про вищу освіту» у 2014 р. заклало підґрунтя для модернізації університетської автономії та оновлення освітніх програм; Закон України «Про освіту» 2017 р. сформував системну рамку реформ, орієнтовану на компетентнісний підхід і цифровізацію освітнього процесу; Закон України «Про повну загальну середню освіту» 2020 р. забезпечив структурну модернізацію шкільної освіти та розвиток концепції Нової української школи.

У межах розробленої методики кожному етапу реформування було

присвоєно умовний індекс, що відображає рівень нормативної зрілості та інституційної цілісності освітніх змін. Початковий етап реформування, пов'язаний із реалізацією Закону «Про вищу освіту», було оцінено як базовий рівень (індекс 1). Системний етап, що сформувався після прийняття Закону «Про освіту», – середній рівень реформування (індекс 2). Комплексний етап, який розпочався після ухвалення Закону «Про повну загальну середню освіту», характеризується найвищим рівнем нормативної модернізації (індекс 3).

Отримані значення інтегрального індексу реформ зіставлялися з позиціями України в рейтингу Global Talent Competitiveness Index за відповідні роки, що дало змогу виявити загальні тенденції взаємодії між освітньою політикою, розвитком людського потенціалу та міжнародною конкурентоспроможністю. Такий підхід забезпечує можливість комплексного аналізу не лише формальних результатів реформ, а і їхнього реального впливу на функціонування економіки знань. Результати порівняльно-індикативного аналізу етапів освітніх трансформацій та позицій України в рейтингу GTCI за 2015–2025 рр. узагальнено в табл. 1.3. Порівняльний аналіз етапів нормативного реформування освіти та динаміки позицій України в рейтингу GTCI засвідчує наявність опосередкованого позитивного зв'язку між інтенсивністю освітніх змін і рівнем розвитку людського капіталу. Послідовне впровадження законодавчих реформ сприяло стабілізації міжнародних позицій України та формуванню передумов для зростання її інноваційної спроможності.

Таблиця 1.3

Взаємозв'язок етапів освітніх реформ та позицій України в рейтингу GTCI у 2015–2025 рр.

Період	Нормативні зміни в освіті	Етап реформ	Індекс реформ	Місце України в GTCI	Тенденція
2015–2016	Реалізація Закону «Про вищу освіту» (2014)	Початковий	1	66	Без істотних змін
2017	Ухвалення Закону «Про освіту»	Системний	2	69	Погіршення (–3 позиції)
2018–2019	Імплементация освітніх стандартів	Поглиблений	2	61–63	Покращення (+6...8)
2020	Закон «Про повну загальну середню освіту»	Комплексний	3	66	Погіршення (–3...5)
2021–2022	Розвиток НУШ, цифровізація, профосвіта	Адаптаційний	3	61–66	Коливання
2023–2025	Освітня стійкість в умовах війни	Підтримувальний	3	64–61	Покращення (+3)

Джерело: розробка автора

Важливим прикладним індикатором ефективності освітньої політики в контексті формування інноваційного потенціалу є частка випускників програм у галузях науки, технологій, інженерії та математики (STEM), оскільки саме вони забезпечують підготовку фахівців, здатних до участі у високотехнологічних секторах економіки, цифровій трансформації та науково-дослідній діяльності.

Порівняльна динаміка частки випускників STEM-програм в Україні й країнах Центральної та Східної Європи за 2000–2023 рр. (рис. 1.2) засвідчує поступове зростання ролі техніко-технологічної освіти в структурі підготовки кадрів. Аналіз даних за 2000–2023 рр. показує, що частка випускників STEM-програм в Україні зросла з 27,1% у 2000 р. до 33,0% у 2023 р., тобто лише на 5,9 в. п., що вказує на повільнішу динаміку порівняно з більшістю країн ЦСЄ. Максимальне значення було зафіксовано у 2015 р. (37,2%), після чого показник знизився до 32,4% у 2020 р. та не відновився до попереднього рівня.

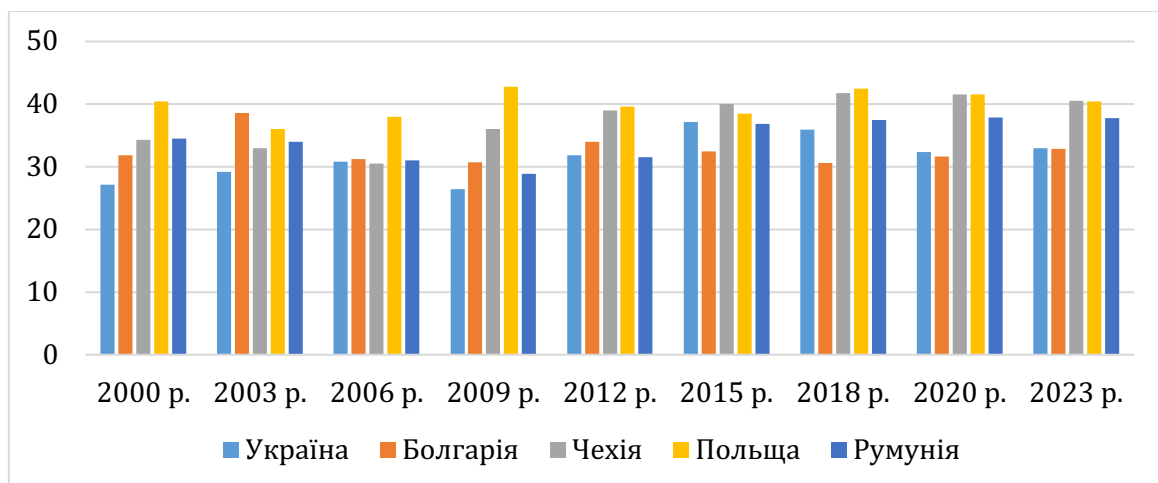


Рис. 1.2. Динаміка частки випускників STEM-програм у країнах Центральної та Східної Європи й Україні у 2000–2023 рр., %

Джерело: UNESCO Institute for Statistics

У 2023 р. Україна поступалася за часткою STEM-випускників Чехії (40,5%), Польщі (40,4%) та Румунії (37,8%), відстаючи відповідно на 7,5; 7,4 та 4,8 в. п. Лише показник Болгарії (32,9%) був зіставним з українським.

Протягом усього періоду Україна не досягла рівня 40%, який стабільно утримували Польща та Чехія з 2009 р., що свідчить про структурне відставання в підготовці інженерно-технічних і природничих кадрів.

Таким чином, повільне зростання частки STEM-випускників та її нестійка

динаміка обмежували формування технологічного й інноваційного потенціалу України, знижуючи можливості інтеграції в європейський ринок високотехнологічної праці.

Водночас відсутність різко вираженої позитивної динаміки підтверджує, що ефективність освітньої політики переважно залежить від її узгодженості з інституційними, економічними та соціальними трансформаціями. Отже, подальше підвищення глобальної конкурентоспроможності України потребує комплексного підходу до реформування освітньої та економічної систем. Оскільки рейтинги конкурентоспроможності відображають переважно економіко-інституційні результати, для повного розкриття освітнього виміру розвитку доцільно доповнити аналіз індикаторами, які безпосередньо фіксують якість і накопичення людського капіталу. У цьому контексті релевантним є Індекс людського розвитку (Human Development Index, HDI) Програми розвитку ООН, що відображає не лише економічні можливості, а й основні соціальні результати, важливі для довгострокової конкурентоспроможності, зокрема освітній потенціал і тривалість навчання.

Індекс людського розвитку є інтегральним показником, що агрегує досягнення країни за трьома взаємопов'язаними вимірами: довголіття (здоров'я), знання (освіта) та гідний рівень життя (дохід). Освітній компонент HDI має особливу цінність для аналізу освітньої політики, оскільки ґрунтується на двох стандартизованих індикаторах: середній тривалості навчання дорослого населення (Mean Years of Schooling) та очікуваній тривалості навчання дітей (Expected Years of Schooling). Перший показник відображає фактичний «накопичений» освітній капітал у суспільстві як результат попередніх політик, другий – орієнтовну кількість років навчання, яку може отримати дитина за умови збереження чинних освітніх траєкторій, і тим самим є чутливим до інституційних змін та реформ у системі освіти. У методології HDI зазначені індикатори перетворюються в нормовані індекси, після чого разом з індексами здоров'я й доходу формують узагальнений показник людського розвитку. Це дає змогу коректно порівнювати країни з різними масштабами економіки й демографії та виокремлювати роль освіти в загальній траєкторії розвитку.

Для відстеження взаємозв'язку між освітніми трансформаціями та людським розвитком доцільно навести динаміку Індексу людського розвитку України за весь досліджуваний період у поєднанні з динамікою двох основних

освітніх показників – середньої та очікуваної тривалості навчання. Такий підхід дає змогу відокремити короткострокові коливання економічних рейтингів від інерційнішої, але стратегічно вагомої динаміки людського капіталу, яка визначає якість кадрового ресурсу для інноваційного розвитку та зростання продуктивності праці. Водночас зіставлення інтегрального показника HDI з його освітніми складниками дає змогу оцінити, наскільки результати нормативних реформ у сфері освіти трансформуються в довгострокові соціально-економічні ефекти та підвищення якості людського потенціалу. Узагальнені дані щодо динаміки HDI та освітніх компонентів в Україні у 2015–2023 рр. наведено в табл. 1.4.

Таблиця 1.4

Динаміка індексу людського розвитку та освітніх компонентів в Україні у 2015–2023 рр.

Рік	HDI	Очікувана тривалість навчання (EYS), років	Середня тривалість навчання (MYS), років	Тривалість життя, років	ВНД на душу населення (PPP), \$
2015	0,778	13,77	11,17	72,69	16 378,8
2016	0,780	13,64	11,16	73,39	16 347,8
2017	0,785	13,68	11,15	73,99	16 885,7
2018	0,784	13,64	11,14	73,57	17 479,2
2019	0,789	13,71	11,13	73,92	18 193,1
2020	0,783	13,59	11,13	73,28	17 821,1
2021	0,772	13,33	11,12	71,63	17 516,6
2022	0,772	13,33	11,12	72,66	16 043,9
2023	0,779	13,33	11,12	73,42	16 933,1

Джерело: узагальнено авторами за даними індексу людського розвитку та освітніх компонентів для України у 2015–2023 рр.

Аналіз даних за 2015–2023 рр. засвідчує, що індекс людського розвитку України зріс з 0,778 у 2015 р. до 0,789 у 2019 р., тобто на 0,011 пункту, після чого знизився до 0,772 у 2021–2022 рр. та частково відновився до 0,779 у 2023 р. Таким чином, у 2023 р. рівень HDI лише незначно перевищив показник 2015 р. (+0,001), що свідчить про втрату попередніх досягнень унаслідок кризових чинників. Очікувана тривалість навчання скоротилася з 13,77 року у 2015 р. до 13,33 року у 2023 р. (–0,44 року), що вказує на зниження освітніх перспектив молоді. Водночас середня тривалість навчання залишалася практично незмінною (на рівні 11,12–11,17 роки), що підтверджує інерційний характер накопиченого освітнього капіталу. Тривалість життя зросла з 72,69 року у 2015 р. до 73,92 року у 2019 р., однак у 2021 р. знизилася до 71,63 року (–2,29 року порівняно з 2019 р.), після чого частково відновилася до 73,42 року у 2023 р., не досягнувши докризового рівня. Валовий національний дохід на душу

населення (PPP) збільшився з 16 378,8 дол. у 2015 р. до 18 193,1 дол. у 2019 р., проте у 2022 р. скоротився до 16 043,9 дол., що на 11,8 % менше від пікового значення, і у 2023 р. відновився лише частково. Таким чином, у 2015–2019 рр. зростання HDI забезпечувалося одночасним підвищенням доходів, тривалості життя та освітніх показників, тоді як у 2020–2022 рр. відбулося синхронне погіршення всіх основних компонентів. Повільне відновлення у 2023 р. свідчить про збереження структурних обмежень розвитку людського капіталу та недостатню ефективність механізмів компенсації освітніх і соціальних втрат. Загалом динаміка HDI та його освітніх компонентів підтверджує, що результати реформ мають відкладений ефект і реалізуються у взаємодії з економічними, демографічними та інституційними чинниками. Саме з огляду на це оцінювання конкурентоспроможності людського капіталу доцільно доповнювати компаративним аналізом, який дає змогу визначити відносні позиції України в європейському та глобальному просторі. З цією метою в табл. 1.5 наведено порівняльну характеристику України й країн Центральної та Східної Європи за індексом людського розвитку та його освітніми складниками у 2023 р., що дає змогу оцінити масштаб відставання та визначити орієнтири для подальшого вдосконалення освітньої політики.

Таблиця 1.5

Порівняння України й країн Центральної та Східної Європи за HDI та освітніми компонентами у 2023 р.

Країна	Індекс людського розвитку (HDI)	Тривалість життя, років	Очікувана тривалість навчання (EYS), років	Середня тривалість навчання (MYS), років	ВНД на душу населення (PPP), дол. США	Місце в рейтингу HDI
Болгарія	0,845	75,6	15,3	11,5	32 175	57
Чехія	0,915	79,8	16,8	13,0	45 889	28
Польща	0,906	78,6	16,7	13,2	42 218	33
Румунія	0,845	75,9	14,1	11,6	39 374	54
Україна	0,779	73,4	13,3	11,1	16 933	90

Джерело: UNDP, Human Development Report 2023/2024

Порівняльні дані, наведені в табл. 1.5, засвідчують істотне відставання України від країн Центральної та Східної Європи за інтегральними показниками людського розвитку та його освітніми складниками. У 2023 р. рівень HDI в Україні становив 0,779, що відповідало 90-му місцю у світовому рейтингу, тоді як Чехія, Польща, Болгарія та Румунія входили до групи країн із дуже високим рівнем людського розвитку. Розрив у значеннях індексу між Україною та Чехією сягав 0,136 пункту, що відображає істотні відмінності в соціально-економічному та освітньому потенціалі. Особливо показовими є

відмінності за освітніми компонентами. Очікувана тривалість навчання в Україні у 2023 р. становила 13,3 року, що на 3,4–3,5 року менше, ніж у Чехії та Польщі, і на 2 роки менше, ніж у Болгарії. Середня тривалість навчання в Україні також залишалася нижчою порівняно з країнами-лідерами регіону, що свідчить про обмежений рівень накопиченого освітнього капіталу. Додатковим стримувальним чинником є істотна різниця в рівні доходів населення, яка безпосередньо впливає на можливості інвестування в освіту, професійний розвиток і наукову діяльність.

Отримані результати підтверджують, що освітні досягнення України поки що не забезпечують формування конкурентного людського капіталу, зіставного з країнами Європейського Союзу. Це зумовлює необхідність поглибленого аналізу не лише інтегральних показників розвитку, а й спеціалізованих індикаторів, які безпосередньо характеризують рівень освіти населення, охоплення навчанням та освітні траєкторії.

У цьому контексті важливе аналітичне значення має Індекс освіти (Education Index) – складник Індексу людського розвитку, що розраховується Програмою розвитку ООН на основі даних Інституту статистики ЮНЕСКО. Він відображає успіхи країни у сфері освіти через вимірювання фактичного та потенційного рівнів залученості населення до навчання. До 2010 р. методологія розрахунку Education Index ґрунтувалася на поєднанні індексу грамотності дорослого населення (з вагою дві третини) та сукупного показника охоплення початковою, середньою та вищою освітою (з вагою одна третина). Такий підхід дав змогу оцінити базову освітню підготовку населення, проте недостатньо відображав тривалість та безперервність освітніх траєкторій. Починаючи з 2010 р., методологію індексу було модернізовано відповідно до концепції навчання впродовж життя. Сучасний Education Index ґрунтується на двох рівнозначних показниках: очікуваній тривалості навчання, що відображає потенційний обсяг освіти для молодого покоління, та середній тривалості навчання, яка характеризує накопичений освітній капітал дорослого населення. Кожен із зазначених компонентів має однакову значущість у формуванні інтегрального показника, що підвищує репрезентативність оцінювання. Застосування такої методики дає змогу здійснювати деталізований аналіз рівня охоплення освітою, тривалості навчання та структурних змін у підготовці кадрів, а також виявляти довгострокові тенденції розвитку освітніх систем. Водночас Education Index

має певні обмеження, зокрема недостатнє відображення якості освіти, нерівності доступу до навчання та масштабів освітньої міграції, що потребує його застосування в поєднанні з іншими міжнародними індикаторами.

До 2019 р. Індекс освіти (Education Index) публікувався як самостійний міжнародний рейтинг, у межах якого країни ранжувалися за рівнем освітнього розвитку населення. У зазначений період Україна стабільно входила до групи держав із середнім та вище середнього рівнем освітнього потенціалу, що відображало відносно високі показники охоплення освітою та тривалості навчання. З 2020 р. окремий глобальний рейтинг Education Index більше не оновлюється як самостійний продукт – його показники були повністю інтегровані в структуру Індексу людського розвитку. З огляду на це в сучасних міжнародних звітах оцінка освітнього потенціалу країн ґрунтується на аналізі двох основних індикаторів: середньої та очікуваної тривалості навчання.

Для України це означає, що аналіз освітнього рівня в післякризовий період має зміститися з формальних рейтингових позицій на дослідження динаміки відповідних компонентів HDI, які формуються на основі статистики Інституту ЮНЕСКО з питань освіти. Зокрема, у 2023 р. значення очікуваної тривалості навчання в Україні становило 13,3 року, а середньої тривалості навчання – 11,1 року, що відповідає середньому рівню для країн Східної Європи, проте істотно поступається показникам провідних держав Європейського Союзу (далі – ЄС).

Таким чином, відсутність актуалізованого окремого міжнародного рейтингу Education Index не обмежує можливостей комплексного наукового аналізу, оскільки його основні складники інтегровані в структуру Індексу людського розвитку та інших глобальних показників і зберігають високу аналітичну цінність. Показники середньої та очікуваної тривалості навчання, рівень охоплення різними ступенями освіти, а також динаміка контингенту здобувачів дають змогу здійснювати обґрунтовану оцінку освітнього потенціалу України в міжнародному контексті.

З огляду на це доцільним є аналіз внутрішньої структури системи освіти, що відображає реальний розподіл людського капіталу за рівнями підготовки та формує кадрові передумови соціально-економічного розвитку. Особливу аналітичну значущість у цьому контексті має статистика, сформована відповідно до Міжнародної стандартної класифікації освіти (ISCED 2011), яка забезпечує порівнюваність національних освітніх систем у глобальному

вимірі.

Зазначені підходи дають змогу перейти від агрегованих індексних оцінок до детального аналізу кількісних характеристик освітньої системи України, зокрема структури контингенту здобувачів у розрізі основних рівнів освіти (табл. 1.6).

Аналіз даних за 2014/15–2023/24 н. р. засвідчує, що чисельність учнів першого етапу середньої освіти зросла з 1,71 млн до 2,03 млн осіб у 2021–2022 н. р. (+18,5%), після чого скоротилася до 2,00 млн осіб у 2023–2024 н. р., що відображає вплив воєнної міграції та втрат контингенту. Контингент другого етапу середньої освіти скоротився з 656 тис. у 2014–2015 н. р. до 629 тис. у 2023–2024 н. р. (–4,1%) за відносної стабілізації у 2019–2022 рр., що свідчить про збереження охоплення старшої школи. Кількість здобувачів післясередньої невищої освіти зменшилася майже вдвічі: з 122,4 тис. до 67,6 тис. осіб (–44,8%), що вказує на системну втрату позицій професійно-технічного сегмента.

Таблиця 1.6

Розподіл кількості здобувачів освіти в Україні за рівнями МСКО (ISCED 2011) у 2014/15–2023/24 н. р.

2014– 2015	2015– 2016	2016– 2017	2017– 2018	2018– 2019	2019– 2020	2020– 2021	2021– 2022	2022– 2023	2023– 2024
Перший етап середньої освіти									
1 714 321	1 708 172	1 743 530	1 796 094	1 845 424	1 914 425	1 984 601	2 031 830	2 021 458	1 998 091
Другий етап середньої освіти									
655 977	617 692	591 448	580 754	599 124	625 026	631 821	633 977	623 706	629 391
Післясередня не вища освіта									
122 427	117 922	106 831	92 289	83 414	76 998	77 539	77 526	70 524	67 580
Короткий цикл вищої освіти									
452 292	427 471	408 732	398 721	383 710	355 994	356 963	370 027	362 002	367 416
Бакалаврат									
890 277	855 683	800 450	774 076	746 330	726 336	702 915	692 516	714 116	770 874
Магістратура									
346 657	322 116	377 572	365 768	392 210	357 376	247 633	266 445	279 417	360 381
Докторантура									
30 031	30 308	27 755	26 432	23 974	26 358	25 668	26 389	33 826	46 523

Джерело: Держстат України, ЄДЕБО

У короткому циклі вищої освіти зафіксовано скорочення з 452,3 тис. до 367,4 тис. осіб (–18,8%), а в бакалавраті – з 890,3 тис. до 770,9 тис. осіб (–13%), із мінімумом у 2021–2022 н. р. та частковим відновленням у 2022–2023 та 2023–2024 н. р. Контингент магістратури після зростання до 392,2 тис. у 2018–2019 н. р. скоротився до 247,6 тис. у 2020–2021 н. р. (–36,9%), однак у 2023–2024

н. р. відновився до 360,4 тис. осіб, що вказує на відновлення попиту на поглиблену підготовку. Найвищі темпи зростання зафіксовано в докторантурі: з 30,0 тис. у 2014–2015 н. р. до 46,5 тис. у 2023–2024 н. р. (+54,9%), що відображає акцент на наукову підготовку в умовах інтеграції до європейського дослідницького простору.

Таким чином, у 2014/15–2023/24 н. р. освітня структура України характеризувалася скороченням професійно-технічного та базового вищого сегментів, частковим відновленням бакалаврату й магістратури після 2022 р. та зростанням докторантури, що свідчить про поступову переорієнтацію системи на академічно-дослідницьку модель розвитку.

Водночас кількісні зміни контингенту здобувачів освіти тісно пов'язані з трансформаціями інституційної структури вищої освіти, динамікою мережі закладів, кадровим забезпеченням та результативністю освітньої діяльності. Це зумовлює необхідність подальшого аналізу функціонування закладів вищої освіти в умовах сучасних викликів (табл. 1.7). Аналіз основних показників діяльності закладів вищої освіти України у 2020/21–2024/25 н. р. засвідчує глибоку структурну трансформацію системи вищої освіти під впливом демографічних, економічних та воєнних чинників.

Таблиця 1.7

Основні показники діяльності закладів вищої освіти України у 2020/21–2024/25 н. р.

Навчальний рік	Кількість ЗВО, од.	Кількість здобувачів, тис.	Прийнято, тис.	Випущено, тис.
2020–2021	515	1142	277	386
2021–2022	386	1047	239	262
2022–2023	347	1054	245	273
2023–2024	314	1149	252	211
2024–2025	314	956	199	307

Джерело: узагальнено авторами за даними статистики діяльності закладів вищої освіти України за 2020/21–2024/25 н.р.

Упродовж досліджуваного періоду кількість закладів вищої освіти скоротилася з 515 у 2020–2021 н. р. до 314 у 2023–2024 та 2024–2025 н. р., тобто на 201 одиницю (–39,0%), що свідчить про масштабну оптимізацію мережі ЗВО. Чисельність здобувачів у 2020–2021 та 2021–2022 н. р. скоротилася з 1 142 тис. до 1 047 тис. осіб (–8,3%), що зумовлено демографічним спадом, пандемією COVID-19 та посиленням освітньої міграції. Після 2022 р., попри воєнні дії, у 2022–2023 та 2023–2024 н. р. спостерігалася часткова

стабілізація контингенту на рівні 1 054–1 149 тис. осіб, що стало можливим завдяки масштабуванню дистанційної форми навчання та адаптації освітніх програм. Також у 2024–2025 н. р. зафіксовано різке скорочення кількості здобувачів до 956 тис. осіб, що на 193 тис. осіб (–16,8%) менше порівняно з 2023–2024 н. р., відображаючи посилення міграційних процесів та зниження платоспроможності населення. Динаміка вступу та випуску здобувачів свідчить про зміну освітніх стратегій молоді. Кількість прийнятих скоротилася з 277 тис. осіб у 2020–2021 н. р. до 239 тис. у 2021–2022 н.р. (–13,7%), частково відновилося до 252 тис. осіб у 2023–2024 н. р., проте у 2024–2025 н. р. знову знизилася до 199 тис. осіб (–21,0%). Обсяги випуску зменшилися з 386 тис. осіб у 2020–2021 н. р. до 262 тис. у 2021–2022 н. р. (–32,1%), досягли мінімуму у 2023–2024 н. р. – 211 тис. осіб, після чого у 2024–2025 н. р. зросли до 307 тис. осіб (+45,5%), що відображає прагнення здобувачів завершити навчання в умовах невизначеності.

Загалом наведені дані свідчать, що в довоєнний та пандемічний періоди система вищої освіти поступово адаптувалася до демографічних і фінансових викликів, тоді як після 2022 р. її розвиток набув рис кризово-адаптаційної моделі, спрямованої на збереження функціональної спроможності та мінімізацію втрат людського потенціалу.

Водночас кількісні зміни в мережі закладів вищої освіти та контингенті здобувачів безпосередньо впливають на формування й використання кадрового потенціалу освітньої системи. Скорочення кількості ЗВО та зменшення обсягів набору зумовлюють трансформацію структури зайнятості викладачів, зміну навантаження та професійної мобільності педагогічних і науково-педагогічних працівників. З огляду на це особливої уваги потребує аналіз динаміки чисельності викладацького персоналу в закладах фахової передвищої та вищої освіти, що дає змогу комплексно оцінити кадрову стійкість освітньої системи в умовах тривалих кризових впливів (табл. 1.8).

Аналіз даних за 2019–2024 рр. свідчить про різноспрямовану динаміку кадрового забезпечення у фаховій передвищій та вищій освіті України. У системі фахової передвищої освіти у 2019–2023 рр. чисельність науково-педагогічних працівників зросла з 2 372 до 4 086 осіб (+72,3%), педагогічних – з 19 684 до 39 869 осіб (+102,6%), а наукових – з 15 до 112 осіб (у 7,5 раза).

Таблиця 1.8

**Чисельність викладачів у закладах фахової передвищої та вищої освіти
України у 2019–2024 рр., осіб**

Рік	ФПО: науково- педагогічні	ФПО: наукові	ФПО: педагогічні	ВО: науково- педагогічні	ВО: наукові	ВО: педагогічні
2019	2 372	15	19 684	105 984	6 049	44 876
2020	3 865	26	31 083	111 065	566	23 585
2021	4 071	40	33 895	110 944	581	13 835
2022	4 083	82	38 956	108 500	572	11 442
2023	4 086	112	39 869	107 171	716	7 970
2024	–	–	–	103 960	786	8 251

Джерело: узагальнено авторами за даними чисельності викладачів у закладах фахової передвищої та вищої освіти України за 2019–2024 рр.

Це свідчить про значне посилення кадрового потенціалу цього сегмента. У системі вищої освіти чисельність науково-педагогічних працівників після піку у 2020 р. (111 065 осіб) скоротилася до 103 960 осіб у 2024 р. (–6,4%). Водночас кількість педагогічних працівників зменшилася з 44 876 осіб у 2019 р. до 7 970 осіб у 2023 р. (–82,2%), що відображає масштабну втрату кадрового ресурсу. Чисельність наукових працівників у закладах вищої освіти у 2019–2022 рр. скоротилася з 6 049 до 572 осіб (– 90,5%), однак у 2023–2024 рр. зросла до 716–786 осіб, що вказує на часткову стабілізацію дослідницького потенціалу. Найбільші кадрові втрати у вищій освіті припадають на період 2021–2023 рр., коли чисельність педагогічного персоналу скоротилася з 13 835 до 7 970 осіб (–42,4%), а науково-педагогічного – зі 110 944 до 107 171 особи (–3,4%).

Таким чином, у 2019–2024 рр. відбулося перерозподілення кадрового потенціалу від класичної вищої освіти до сегмента фахової передвищої підготовки. Вища освіта зазнала істотного скорочення педагогічного та наукового персоналу, тоді як фахова передвища демонструвала зростання кадрової спроможності.

Загалом наведені тенденції засвідчують формування диспропорційної кадрової структури освітньої системи, за якої скорочення науково-освітнього потенціалу університетів супроводжується посиленням прикладного та професійно орієнтованого сегмента. З огляду на це доцільним є подальший аналіз бюджетних асигнувань на освіту та освітньої субвенції в Україні у 2014–2024 рр., що дає змогу оцінити фінансові передумови розвитку людського капіталу та інституційної стійкості освітньої системи (табл. 1.9).

Таблиця 1.9

Динаміка видатків на освіту та освітньої субвенції в Україні у 2014–2024**рр., млрд грн**

Рік	Загальні видатки на освіту, млрд грн	Зміна до попереднього року, %	Освітня субвенція, млрд грн	Частка субвенції у видатках, %
2014	24,0	–	–	–
2015	74,9	+211,9	43,4	58,0
2016	70,9	–5,3	44,8	63,2
2017	85,4	+20,4	52,6	61,6
2018	95,5	+11,8	61,7	64,6
2019	114,1	+19,5	69,6	61,0
2020	128,8	+12,9	79,1	61,4
2021	154,1	+19,6	99,6	64,7
2022	171,9	+11,6	108,0	62,8
2023	143,4	–16,6	87,5	61,0
2024	171,2	+19,4	103,2	60,3

Джерело: узагальнено авторами за даними видатків на освіту та освітньої субвенції в Україні за 2014–2024 рр.

Аналіз динаміки загальних видатків на освіту та освітньої субвенції в Україні у 2014–2024 рр. демонструє загальну тенденцію до зростання фінансування за наявності істотних коливань, зумовлених макроекономічною нестабільністю та воєнними викликами. За досліджуваний період обсяг видатків зріс з 24,0 млрд грн у 2014 р. до 171,2 млрд грн у 2024 р., тобто у 7,1 раза. У 2015 р. фінансування різко збільшилося з 24,0 до 74,9 млрд грн (+211,9%), що пов'язано з бюджетною реформою та компенсацією інфляційних втрат. У 2016–2019 рр. видатки зросли з 70,9 до 114,1 млрд грн, демонструючи середньорічний приріст у межах 11–20%, що створило фінансову основу для реалізації освітніх реформ. У 2020–2021 рр. зростання продовжилося з 128,8 до 154,1 млрд грн (+19,6%), попри пандемічні обмеження. Водночас обсяг освітньої субвенції у цей період збільшився з 79,1 до 99,6 млрд грн, що забезпечило стабільну виплату заробітної плати педагогічним працівникам. У 2022 р. видатки досягли пікового значення – 171,9 млрд грн, однак у 2023 р. скоротилися до 143,4 млрд грн (–16,6%), що відображає переорієнтацію бюджетних ресурсів на сектор оборони. У 2024 р. фінансування відновилося до 171,2 млрд грн (+19,4%). Частка освітньої субвенції у загальних видатках упродовж усього періоду залишалася відносно стабільною – у межах 58,0–64,7%, що вказує на збереження централізованого механізму фінансування загальної середньої освіти.

Загалом у 2015–2021 рр. фінансування освіти зросло з 74,9 до 154,1 млрд грн (у 2,1 раза), що забезпечило ресурсну підтримку реформ і модернізації інфраструктури. Після 2022 р. освітня система функціонує в умовах воєнної економіки, за яких коливання фінансування становили від –16,6% до +19,4% на рік.

У контексті дослідження фінансового забезпечення освітньої та наукової сфери в умовах трансформаційної економіки доцільно врахувати результати окремих наукових розробок, у яких простежується динаміка бюджетного фінансування освіти в Україні та визначаються ключові тенденції його розвитку. Зокрема, встановлено, що упродовж 2014–2024 рр. фінансування освітньої галузі характеризувалося загальною тенденцією до зростання за наявності суттєвих коливань у кризові періоди. Найбільш відчутне збільшення обсягів видатків спостерігалось у період реалізації бюджетної децентралізації, що створило фінансові передумови для модернізації освітньої інфраструктури та підтримки реформ. Водночас у період воєнних викликів відбулося тимчасове скорочення фінансування, зумовлене переорієнтацією бюджетних ресурсів на оборонні потреби, після чого зафіксовано поступове відновлення обсягів видатків. Важливим аспектом є збереження відносно стабільної частки освітньої субвенції у структурі видатків, що свідчить про підтримання централізованого механізму фінансування загальної середньої освіти. Узагальнення отриманих результатів дозволяє дійти висновку, що підвищення ефективності функціонування освітньої системи потребує не лише нарощування фінансових ресурсів, а й їх цільової концентрації на розвитку матеріально-технічної бази, цифровізації освітнього процесу та формуванні людського капіталу. Систематизація результатів аналізу міжнародних рейтингів конкурентоспроможності та людського розвитку, а також оцінка трансформацій національної освітньої політики дають змогу виокремити послідовні етапи формування освітнього простору України в умовах глобальних викликів, що відображає його адаптацію до сучасних соціально-економічних змін. На основі зіставлення показників GCI, GTCI, HDI, динаміки фінансування освіти та нормативно-правових змін доцільно виокремити чотири основні етапи розвитку (табл. 1.10).

Етапи взаємодії глобальних індексів та освітньої політики України у 2015–2024 рр.

Період	Характеристика освітньої політики	Динаміка індексів	Фінансові умови	Основні тригери
I. Інституційно-реформаторський етап				
2015–2017	Формування нормативної бази, старт системних реформ, імплементація Закону «Про вищу освіту» та «Про освіту»	Повільне зростання GCI та HDI, стабільні показники освіти	Помірне зростання фінансування	Євроінтеграція, децентралізація, оновлення стандартів
II. Стабілізаційно-адаптаційний етап				
2018–2019	Консолідація реформ, розвиток НУШ, цифровізація управління	Позитивна динаміка HDI, стабілізація GCI	Активне зростання видатків	Освітня модернізація, підвищення соціальних стандартів
III. Кризово-компенсаторний етап				
2020–2021	Перехід до дистанційного навчання, пандемічна адаптація	Коливання GCI та HDI, зниження окремих компонентів	Підтримка через субвенції	COVID-19, цифровий прорив
IV. Воєнно-адаптаційний етап				
2022–2024	Забезпечення стійкості системи, підтримка ВПО, інтеграція в європейський простір	Падіння GCI, відносна стабільність GTCI та HDI	Скорочення у 2023 р., відновлення у 2024 р.	Повномасштабна війна, міграція, міжнародна допомога

Джерело: розроблено авторами

Представлена періодизація засвідчує, що взаємозалежність між освітньою політикою та глобальними індексами конкурентоспроможності має нелінійний і багатофакторний характер. У довоєнний період домінував механізм поступового координування реформ, за якого позитивні зрушення в освітній сфері частково трансформувалися в зростання показників людського розвитку та конкурентоспроможності.

Водночас обмежена ефективність інституційного середовища, нестабільність ринку праці та фрагментарність економічних реформ стримували повноцінну конвертацію освітнього потенціалу в стійкі макроекономічні переваги. Це зумовлювало розрив між якістю людського капіталу та рівнем його реалізації в національній економіці.

Пандемічний період актуалізував значення цифрової трансформації освіти, водночас посиливши нерівність доступу до освітніх ресурсів. Саме в цей період було закладено передумови для формування гібридних моделей навчання, що стали основою подальшої адаптації системи у воєнних умовах.

Після 2022 р. освітня політика України набула рис антикризового та мобілізаційного управління, спрямованого на збереження кадрового потенціалу, підтримку освітньої інфраструктури та інтеграцію в європейський освітній простір. У цих умовах міжнародні індикатори репрезентують не лише рівень розвитку, а й інституційну стійкість держави.

Таким чином, генезис освітньої політики України у 2015–2024 рр. характеризується переходом від реформаторського поступу до режиму воєнної адаптації, у межах якого освіта є не лише соціальним інститутом, а й фундаментальним чинником національної безпеки, інноваційного потенціалу та післявоєнного відновлення.

Подальше підвищення глобальної конкурентоспроможності України можливе за умови синхронізації освітніх реформ з інституційною модернізацією, розвитком ринку праці та формуванням економіки знань.

1.2. Освітня дипломатія як інструмент інтеграції України до світового освітнього простору

Освітня дипломатія в сучасній науці трактується як цілеспрямована діяльність держави та інших акторів міжнародних відносин, спрямована на просування національних інтересів через освіту та академічну співпрацю, зокрема шляхом розвитку академічної мобільності, взаємного визнання кваліфікацій, реалізації спільних освітніх програм, культурно-мовних проєктів, формування науково-освітніх мереж і підтримки інституційних реформ. У практичному вимірі освітня дипломатія поєднує інструменти «м'якої сили», публічної дипломатії, міжнародної освітньої політики та інтернаціоналізації закладів вищої освіти.

Освітня дипломатія також розглядається як механізм реалізації національних інтересів через міжнародну освітню співпрацю, що охоплює академічну мобільність, взаємне визнання кваліфікацій, спільні програми та культурно-мовні ініціативи, відповідно до підходів А. Атаманенко та Н. Мартинюк. Дослідники пов'язують її функціонування з концепцією «м'якої сили» та публічної дипломатії, визначаючи інтеграційну й модернізаційну роль у процесі реформування вищої освіти України.

Значення освітніх грантових програм як інструменту освітньої дипломатії України в період після 2014 р. обґрунтовано в дослідженні С. Котляревської. На її думку, залучення державних службовців до міжнародних програм сприяє підвищенню професійних компетентностей, модернізації адміністративних практик і розширенню міжнародних партнерств. Освітня політика визначається як стратегічний інструмент забезпечення національної безпеки,

орієнтований на розвиток людського капіталу в умовах воєнних і гібридних загроз, що відображено в працях О. Анісімович-Шевчук. Участь України в міжнародних освітніх проєктах та вплив наднаціональних інституцій, за її висновками, посилюють адаптивність освітньої системи та сприяють зміцненню кадрового й інтелектуального потенціалу. Освітня й наукова дипломатія розглядається як інноваційний напрям сучасних дипломатичних практик, інтегрований у процеси інтернаціоналізації вищої освіти та інституціоналізації системи забезпечення її якості, відповідно до підходу В. Ціватого. Розвиток міжнародної співпраці, формування міжкультурних компетентностей і публічного іміджування університетів забезпечують зміцнення їхніх позицій у європейському та глобальному освітньому просторі. Механізми освітньої дипломатії США як складника публічної дипломатії та «м'якої сили» аналізуються в дослідженні Р. Сагановського. Автор пов'язує формування мережі міжлюдських і академічних контактів із рівнем політичної довіри, характером міждержавних відносин і масштабами стратегічної конкуренції між країнами. Освітня й наукова дипломатія як інструмент зовнішньополітичної діяльності держав у межах концепції «м'якої сили» та цифрової взаємодії характеризується в роботах Ю. Седляра та В. Ярошенко. Активізація міжнародної комунікації між закладами вищої освіти в умовах війни, на їхню думку, сприяє протидії дезінформації, підвищенню прозорості міжнародної співпраці та формуванню позитивного іміджу України. Освітня й наукова дипломатія як складник культурної дипломатії, орієнтована на формування позитивного міжнародного сприйняття держави, розкривається в дослідженні Н. Махині. Узгодженість державної культурної політики та координація дій органів влади, освітніх установ, громадського сектору й бізнесу, за її висновками, визначають ефективність цієї діяльності.

Підходи до трактування вищої освіти як ресурсу «м'якої сили» систематизовано на основі аналізу 48 рецензованих публікацій за 2001–2022 рр., здійсненого П. Гауттам та співавторами (P. Gauttam et al.). Ними сформовано модель ефективного використання освіти як інструменту публічної й освітньої дипломатії. Механізми реалізації освітньої дипломатії університетами світового класу в контексті публічної дипломатії досліджено А. Рачман та співавторами (A. Rachman et al.). Результати їхнього аналізу

засвідчили вплив академічних обмінів, трансферу знань і партнерських мереж на міжнародну репутацію університетів та їхні позиції в рейтингах.

Узагальнення наукових підходів до аналізу освітньої дипломатії дає змогу систематизувати її форми за інституційними, функціональними та часовими критеріями. Така систематизація створює аналітичну основу для подальшого дослідження двосторонніх і багатосторонніх угод, програм академічної мобільності та механізмів інтеграції України до світового освітнього простору.

За суб'єктами освітню дипломатію поділяють на державну, міжурядову, інституційну, громадсько-професійну та донорську, що реалізується міжнародними організаціями. Державний рівень охоплює діяльність центральних органів виконавчої влади та урядових структур, міжурядовий – функціонування двосторонніх і багатосторонніх комісій, інституційний – взаємодію закладів вищої освіти, наукових установ і національних агентств, громадський – участь професійних спільнот і мереж випускників, донорський – підтримку міжнародних програм розвитку освіти.

За об'єктами освітня дипломатія охоплює вищу освіту, шкільну освіту, професійну та фахову передвищу освіту, освіту дорослих, а також сферу науки та інновацій. Такий підхід відображає багаторівневий характер освітнього простору та взаємозв'язок між формальною, неформальною та інформальною освітою.

За інструментами виокремлюються міжнародні міждержавні та міжінституційні угоди, програми академічної мобільності, спільні й подвійні освітні програми, механізми визнання кваліфікацій, грантові та проєктні форми співпраці, мовно-культурні ініціативи, цифрові платформи та мережеві освітні структури. Зазначені інструменти формують інфраструктуру інтернаціоналізації та забезпечують сталість міжнародної взаємодії.

За цілями освітню дипломатію доцільно класифікувати на євроінтеграційну, модернізаційну, кадрову, наукову, репутаційну, соціальну та відновлювальну. Євроінтеграційний вимір спрямований на інтеграцію національної системи до Європейського простору вищої освіти; модернізаційний – на імплементацію стандартів якості; кадровий і науковий – на розвиток людського та інтелектуального потенціалу; репутаційний – на формування позитивного іміджу; соціальний – на розширення доступності та інклюзії; відновлювальний – на підтримку післявоєнної реконструкції освітньої

системи. За часовими періодами освітня дипломатія реалізується в коротко-, середньо- та довгострокових формах. Короткострокові формати охоплюють обміни, стажування та візити, середньострокові – проекти тривалістю від одного до трьох років, довгострокові – міждержавні угоди, стратегічні партнерства та інституційні реформи. Для систематизації наведених підходів доцільно застосовувати узагальнену класифікаційну модель, що слугує методичною основою для аналізу міжнародних освітніх програм і договорів (табл. 1.11).

Таблиця 1.11

Класифікація форм освітньої дипломатії

Критерій	Варіанти класифікації	Приклади проявів
За суб'єктами	Державна; міжурядова; інституційна (ЗВО, НАН, агентства); громадсько-професійна; донорська	МОН України, КМУ; міжуніверситетські консорціуми; ENIC-NARIC; мережі випускників
За об'єктами	Вища освіта; шкільна освіта; П(ПТ)О і фахова передвища; освіта дорослих; наука та інновації	ECTS, системи забезпечення якості; обміни викладачами; центри досконалості
За інструментами	Міжнародні угоди; мобільність; спільні й подвійні дипломи; визнання кваліфікацій; гранти; культурно-мовні програми	Erasmus+ KA171, Erasmus Mundus; спільні магістерські програми; двосторонні комісії
За цілями	Євроінтеграційна; модернізаційна; кадрова; наукова; репутаційна; соціальна; відновлювальна	Імплементація стандартів якості; підтримка інтернаціоналізації; освіта для відбудови
За часом	Короткострокова; середньострокова; довгострокова	Мобільність 5–60 днів; проекти 12–36 місяців; стратегічні партнерства

Джерело: узагальнено авторами

Систематизація форм освітньої дипломатії за суб'єктами, об'єктами, інструментами, цілями та часовими періодами дає змогу перейти від теоретичного узагальнення до аналізу конкретних механізмів її реалізації в міжнародній практиці.

Провідне місце серед таких механізмів посідають двосторонні міжурядові угоди, протоколи та меморандуми про взаєморозуміння, які формують нормативно-правову та інституційну основу співробітництва України з іноземними державами. Зміст таких документів охоплює визначення пріоритетних напрямів співпраці, механізмів координації діяльності уповноважених органів та інструментів реалізації спільних ініціатив. До основних напрямів взаємодії належать розвиток академічної мобільності, підтримка наукових досліджень, обміни педагогічними кадрами, популяризація національних мов і культур, а також сприяння інтернаціоналізації закладів освіти. Механізми реалізації двосторонніх угод передбачають функціонування спільних міжурядових комісій і робочих груп,

організацію офіційних візитів і делегацій, проведення конкурсних відборів на програми стажувань, запровадження спільних стипендіальних програм, підтримку мовно-культурних центрів та координацію спільних освітніх проєктів. Інструментальний рівень співробітництва охоплює обміни здобувачами, аспірантами та викладачами, взаємне сприяння визнанню документів про освіту, реалізацію спільних освітніх програм, створення міжуніверситетських консорціумів, а також участь у міжнародних грантових ініціативах. Офіційний перелік чинних двосторонніх угод у сфері освіти оприлюднюється на ресурсах Міністерства освіти і науки України з посиланнями на тексти нормативно-правових актів у державних реєстрах. Наявність централізованої інформаційної бази забезпечує прозорість договірної політики та доступність даних для закладів освіти й наукових установ.

У контексті євроінтеграції особливу увагу привертають угоди з державами-членами ЄС, які мають найбільший практичний вплив на розвиток академічної мобільності, упровадження спільних освітніх програм і гармонізацію стандартів підготовки фахівців. Саме ці домовленості формують інституційну основу залучення українських закладів освіти до європейських освітніх і наукових мереж.

Аналіз хронології укладення двосторонніх міжурядових угод у сфері освіти (табл. 1.12) дає змогу виокремити основні етапи формування міжнародної освітньої політики України.

Таблиця 1.12

Періодизація двосторонніх освітніх угод України, 1992–2025 рр.

Період	Характеристика етапу	Основні партнери	Приклади угод	Інституційне значення
1992–1996	Формування бази міжнародного освітнього співробітництва після здобуття незалежності	Єгипет, Румунія, Німеччина, Велика Британія, Ізраїль, В'єтнам, Болгарія, Греція	Єгипет (1992), Німеччина (1993), Польща (1993), Румунія (1992), Ізраїль (1993)	Закладення правових засад співпраці, започаткування академічних обмінів
1997–2004	Розширення договірної мережі та інституціоналізація співробітництва	Польща, Франція, Туреччина, Йорданія, Куба, Сирія, Албанія	Польща (1997, 2001), Франція (1995), Туреччина (1998), Йорданія (2002)	Перехід до системних програм співпраці та визнання кваліфікацій
2005–2011	Поглиблення науково-кадрової взаємодії	Грузія, Казахстан, Монголія, Туркменістан, В'єтнам	Грузія (2005), Казахстан (2010), Монголія (2011)	Акцент на атестації кадрів, розвитку спільних досліджень
2012–	Євроінтеграційна	Китай, Польща,	Китай (2012, 2017),	Гармонізація

2017	активізація та модернізація інструментів	Латвія, Кіпр, Грузія, Комори	Польща (2015), Латвія (2017)	стандартів, інтеграція у програми ЄС
2018–2022	Інституційна консолідація та адаптація до кризових умов	Австрія, Туніс, Ізраїль, Молдова, Чехія	Австрія (2018), Туніс (2019), Молдова (2022), Чехія (2022)	Посилення стійкості системи освіти, підтримка мобільності в умовах нестабільності
2023–2025	Післявоєнна та відновлювальна орієнтація співробітництва	Іспанія, Фінляндія, Франція, Німеччина	Іспанія (2025), Фінляндія (2025), Франція (2025), Німеччина (2025)	Орієнтація на відбудову освіти, мовну політику, шкільну інтеграцію

Джерело: узагальнено авторами

Динаміка укладення договорів відображає трансформацію зовнішньополітичних пріоритетів, зміну геополітичного контексту та еволюцію механізмів інтеграції до європейського й світового освітнього простору.

Період 1992–1996 рр. характеризувався генезисом первинної договірної бази, спрямованої на встановлення міжнародної легітимності освітньої системи України та започаткування академічних обмінів. Документи цього етапу мали переважно декларативно-рамковий характер і закладали загальні принципи співробітництва. У 1997–2004 рр. відбулася інституціоналізація механізмів освітньої дипломатії через розширення кола партнерів і перехід до програмного формату взаємодії. Угоди цього періоду охоплюють питання визнання дипломів, розвитку спільних освітніх програм і підтримки мовної підготовки.

Період 2005–2011 рр. пов'язаний з активізацією співпраці у сфері атестації науково-педагогічних кадрів і розвитку наукової мобільності. Зростає роль спільних досліджень і підготовки висококваліфікованих фахівців. У 2012–2017 рр. посилюється євроінтеграційна спрямованість договірної політики, розширюється участь України в програмах академічної мобільності та мережових проектах. Угоди цього етапу орієнтовані на гармонізацію освітніх стандартів і підвищення міжнародної конкурентоспроможності університетів. Період 2018–2022 рр. характеризується адаптацією міжнародного освітнього співробітництва до умов пандемії COVID-19 та зростання безпекових ризиків, пов'язаних із повномасштабною збройною агресією РФ проти України з 2022 року. У цей часовий проміжок пріоритет надавався забезпеченню безперервності освітнього процесу, розвитку дистанційного та змішаного форматів навчання, підтримці міжнародної мобільності в онлайн-форматі та збереженню академічних партнерств. У

2023–2025 рр. формується відновлювальна модель освітньої дипломатії, орієнтована на інтеграцію України до європейських програм відбудови, розширення мовно-культурної співпраці, підтримку шкільної та вищої освіти в умовах воєнного стану, а також модернізацію освітньої інфраструктури з урахуванням цифрових і безпекових стандартів Європейського простору вищої освіти.

Нормативне закріплення переходу України до європейських освітніх стандартів здійснено в Законі України «Про вищу освіту» № 2984-III (зі змінами від 04.11.2005) та Законі України «Про вищу освіту» № 1556-VII від 01.07.2014, які визначили правові засади інтернаціоналізації, внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості, академічної мобільності та визнання результатів навчання. Стратегічні орієнтири європейської інтеграції освітньої політики закріплено в «Національній доктрині розвитку освіти» (Указ Президента України № 347/2002), де визначено модернізацію системи освіти та її узгодження з міжнародними освітніми стандартами як пріоритет державної політики.

Участь України в Болонському процесі набула інституційного статусу у 2005 р., коли Україну визнано його новою країною-учасницею. Подальша імплементація Болонських принципів (табл. 1.13) концентрувалася на запровадженні ступеневої структури, кредитно-трансферної системи ECTS, Додатка до диплома європейського зразка, механізмів забезпечення якості, академічній мобільності.

Періодизація засвідчує, що Болонський процес для України поєднав інституційні зобов'язання (з 2005 р.) з нормативним закріпленням інструментів академічної мобільності (2013) та формуванням системної правової рамки реформ (2014), а у 2020–2025 рр. отримав нові пріоритети, пов'язані зі збалансованою мобільністю та внеском вищої освіти в досягнення Цілей сталого розвитку ООН.

Імплементація зазначених зобов'язань здійснюється не лише через національне законодавство та участь у Болонському процесі, а й через інтеграцію України до системи універсальних і регіональних міжнародно-правових механізмів у сфері освіти, науки та культури.

Таблиця 1.13

**Періодизація участі України в Болонському процесі та впровадження
європейських стандартів**

Період	Інституційний статус і рішення	Інструменти впровадження	Результати для системи вищої освіти України
2002–2004	Формування стратегічної рамки модернізації освіти та орієнтації на європейську інтеграцію	Доктринальні документи розвитку освіти; підготовка до структурних змін	Узгодження цілей освітньої політики з європейським вектором; підготовка регуляторної бази
2005	Набуття статусу країни-учасниці Болонського процесу	Політичні зобов'язання щодо формування Європейського простору вищої освіти	Інституційний старт імплементації Болонських принципів
2006–2010	Практична імплементація базових Болонських механізмів	Перехід до ступеневої підготовки; ECTS; додаток до диплома; інструменти якості	Налаштування процедур порівнюваності програм і результатів навчання; розширення підґрунтя для визнання кваліфікацій (у т.ч. через ECTS/DS)
2011–2013	Нормативне уточнення процедур мобільності	Примірне положення про академічну мобільність студентів (наказ № 635)	Уніфікація правил мобільності та Perezaxування результатів навчання в українських ЗВО
2014–2019	Кодифікація реформ через новий Закон та розвиток інструментів інтернаціоналізації	Закон № 1556-VII; поширення мобільності на всіх учасників; зв'язок мобільності з визнанням	Закріплення європейської логіки структури кваліфікацій і мобільності в профільному законі
2020–2025	Посилення участі в європейських координаційних форматах і пріоритезація мобільності та ролі вищої освіти у сталому розвитку	Участь у роботі керівних структур Болонського процесу; фокус на збалансованій мобільності та SDGs	Оновлення порядку денного реформ відповідно до цілей до 2030 року та цифрових рішень у ЄПВО

Джерело: узагальнено авторами

Участь у конвенціях ЮНЕСКО та Ради Європи формує інституційну основу освітньої дипломатії, забезпечує узгодження національної політики з міжнародними стандартами та створює правові умови для визнання кваліфікацій, розвитку мобільності, захисту культурної й інтелектуальної спадщини. Періодизація міжнародно-правової участі України в конвенційних механізмах ЮНЕСКО та Ради Європи (табл. 1.14) засвідчує послідовне формування нормативної основи освітньої дипломатії, що охоплює визнання кваліфікацій, забезпечення академічної мобільності, розвиток культурно-гуманітарної співпраці та захист інтелектуальних результатів.

Таблиця 1.14

Міжнародні конвенції ЮНЕСКО та Ради Європи в системі освітньої дипломатії України

Напрямок регулювання	Назва конвенції	Рік ухвалення	Рік ратифікації / приєднання Україною	Функціональне значення для освітньої дипломатії
Визнання та доступ до освіти	Конвенція проти дискримінації в освіті	1960	1962	Забезпечення рівного доступу до освіти
	Конвенція про визнання дипломів у Європі	1979	1982	Формування системи академічного визнання
	Лісабонська конвенція	1997	2000	Інтеграція до ЄПВО, діяльність ENIC/NARIC
Культурна співпраця	Конвенція про всесвітню спадщину	1972	1988	Розвиток гуманітарної мобільності
	Конвенція про нематеріальну спадщину	2003	2008	Підтримка культурної дипломатії
	Конвенція про різноманітність культурних форм	2005	2010	Міжкультурна інтеграція
Інтелектуальна власність	Універсальна конвенція про авторське право	1952	1994	Захист наукових і навчальних матеріалів
	Конвенція про права виконавців і виробників	1961	2002	Регулювання цифрового контенту
	Конвенція про міжнародний обмін публікаціями	1958	1962	Поширення наукових публікацій
Захист у конфліктах	Гаазька конвенція	1954	1957	Захист освітньо-культурної інфраструктури
	Другий протокол	1999	2020	Механізми міжнародної підтримки

Джерело: узагальнено авторами

У 1960–1980-х рр. було сформовано зобов'язання у сфері доступу до освіти та академічного визнання. У 1990–2000-х рр. акцент змістився на інтеграцію в Європейський простір вищої освіти та імплементацію Лісабонської конвенції. Після 2010 р. конвенційна участь України розширилася через документи у сфері культурного різноманіття, цифрового контенту та міжкультурного діалогу. У 2020–2025 рр. пріоритетного значення набули механізми захисту освітньо-культурної інфраструктури в умовах збройної агресії та післявоєнного відновлення. Сукупність ратифікованих конвенцій забезпечує функціонування національної системи визнання дипломів, підтримку академічної мобільності, розвиток відкритої науки, захист культурного й інтелектуального потенціалу та підвищення рівня міжнародної довіри до української системи освіти.

Практична реалізація зазначених нормативних засад відбувається

насамперед через участь України в європейських програмних механізмах співробітництва, центральне місце серед яких посідає програма Erasmus+. Саме в її межах міжнародно-правові принципи мобільності, взаємного визнання кваліфікацій та інституційного партнерства трансформуються в прикладні освітні, наукові та управлінські проекти. Систематизацію основних показників участі України в програмі Erasmus+ у 2021–2025 рр. наведено в табл. 1.15. Наведені дані засвідчують, що у 2021–2025 рр. участь України в програмі Erasmus+ набула системного й багатовимірного характеру, поєднуючи індивідуальну академічну мобільність, інституційне партнерство, розвиток освітніх інновацій і підтримку реформ. Основним напрямом залишається міжнародна мобільність у сфері вищої освіти, яка охопила 11 681 учасника, з яких 10 007 осіб (85,7%) виїхали з України до країн ЄС, а 1 674 особи (14,3%) – з ЄС до України. Це свідчить про високий рівень інтегрованості українських закладів освіти до Європейського простору вищої освіти та стійкий попит на освітні обміни навіть в умовах воєнних викликів. Паралельно формується сегмент спільних освітніх програм через 149 стипендій Erasmus Mundus, реалізацію 17 спільних магістерських проектів та 69 проектів розвитку потенціалу ЗВО, що сприяє гармонізації навчальних програм і міжнародному визнанню українських дипломів.

Таблиця 1.15

Статистика участі України в програмі Erasmus+ у сфері освіти, молоді та спорту (2021–2025 рр.)

Сфера	Напрямок / дія Erasmus+	Основні показники участі України (2021–2025)
Освіта	Міжнародна академічна мобільність (KA131, KA171)	11 681 мобільність: 10 007 – з України до ЄС; 1 674 – з ЄС до України
	Мобільність у VET (KA121, KA122)	Дані уточнюються
	Віртуальні обміни (KA1)	14 проектів; 31 організація (28 повних, 3 асоційовані партнери)
	Erasmus Mundus Joint Master Degrees (KA2)	149 стипендій; 17 проектів (15 ЗВО)
	Розвиток потенціалу ЗВО (CBHE, KA2)	69 проектів
	Розвиток потенціалу VET (CBVET)	16 проектів; 127 партнерів з 28 країн; 44 провайдери з України
	Центри професійної майстерності VET	5 проектів; 11 організацій
	Альянси європейських університетів (KA2)	32 альянси; 33 ЗВО та 2 організації
	Альянси для інновацій	10 проектів
	Партнерства співпраці (KA220)	155 проектів (ВО – 90; VET – 26; дорослі – 23; школи – 15)
	Освітні платформи (EPALE, ESEP)	Відкриті ресурси для шкіл, VET та освіти дорослих
	Jean Monnet	275 проектів; 76 ЗВО

Молодь	Мобільність молоді (KA152–154)	1 335 проєктів; 7 896 мобільностей
	Партнерства співпраці	66 проєктів
	Розвиток потенціалу молоді	17 проєктів
Спорт	Партнерства співпраці	26 проєктів
	BeActive	3 проєкти
	Розвиток потенціалу	11 проєктів

Джерело: узагальнено авторами

Вагомою тенденцією є зростання ролі інституційних форматів співпраці, зокрема участі в 32 європейських університетських альянсах, які об'єднують 33 українські ЗВО та 2 організації, а також реалізація 155 партнерств співпраці (KA220), з яких 90 проєктів припадають на вищу освіту. Додатково функціонують 10 альянсів для інновацій та 16 проєктів розвитку потенціалу VET, що охоплюють 127 партнерів із 28 країн. Така трансформація відображає перехід від одиничних контактів до формування довгострокових стратегічних мереж.

Значну роль у модернізації освітнього середовища відіграють також проєкти професійної освіти та цифрової підтримки, зокрема створення 5 центрів професійної майстерності, участь 11 організацій, а також реалізація 14 проєктів віртуальних обмінів, до яких долучена 31 організація. Розвиток платформ EPAL та ESEP додатково розширює доступ до навчальних ресурсів у сфері шкільної, професійної та освіти дорослих.

Активна участь України в проєктах Jean Monnet, що охоплюють 275 проєктів та 76 закладів вищої освіти, свідчить про інституціоналізацію європейських студій у національному освітньому просторі. Водночас соціальний вимір програми формується через реалізацію 1 335 молодіжних проєктів, у межах яких здійснено 7 896 мобільностей, а також через 26 спортивних партнерств, 3 проєкти BeActive та 11 ініціатив розвитку потенціалу у сфері спорту.

Результати участі України в Erasmus+ у 2021–2025 рр. відображають перехід від переважно індивідуальних форм співпраці до комплексної моделі міжнародної взаємодії, що охоплює освітній, науковий, соціальний та інноваційний виміри. Сукупно у програмі реалізовано понад 500 освітніх і молодіжних проєктів та забезпечено участь майже 20 тис. осіб у різних формах мобільності й партнерств.

Програма функціонує не лише як механізм обміну, а і як стратегічний інструмент модернізації системи освіти, зміцнення міжнародної довіри та

посилення позицій України в європейському освітньому просторі, де визначальну роль і надалі відіграє академічна мобільність як інструмент прямої інтеграції в міжнародне освітнє середовище.

З огляду на це доцільно дослідити динаміку, масштаби та структуру академічної мобільності України в межах програми Erasmus+ у 2021–2025 рр. (табл. 1.16).

Таблиця 1.16

Академічна й молодіжна мобільність України в межах Erasmus+, 2021–2025 рр.

Напрямок програми	Кількість проектів	Кількість учасників / мобільностей	Цільові групи	Формат мобільності
KA1 Youth Mobility	1 335	7 896	Молодь (13–30 років), молодіжні працівники	Обміни, тренінги, волонтерські програми
KA171 International Credit Mobility (ICM)	1 227	11 681	Здобувачі освіти, викладачі, дослідники	Семестрове навчання, стажування, викладання
Erasmus+ Virtual & Regional Exchanges	–	29 681	Здобувачі освіти, викладачі	Віртуальні та змішані обміни
VET Mobility (KA121, KA122)	–	Дані уточнюються	Здобувачі та викладачі професійної освіти	Практичне стажування, дуальна підготовка

Джерело: узагальнено авторами за даними академічної та молодіжної мобільності України в межах програми Erasmus+ за 2021–2025 рр.

Аналіз структури академічної та молодіжної мобільності України в межах програми Erasmus+ у 2021–2025 рр. демонструє істотне розширення її масштабів і функціонального наповнення. Основними напрямками залишаються міжнародна кредитна мобільність у вищій освіті (KA171) та молодіжна мобільність (KA1), які забезпечили участь понад 19 тис. українських здобувачів освіти, викладачів і молодих лідерів у програмах академічних і неформальних обмінів. Найбільшу інституційну значущість має напрям KA171 International Credit Mobility, у межах якого реалізовано понад 1,2 тис. проектів та забезпечено понад 11,6 тис. мобільностей. Саме цей інструмент є основним механізмом інтеграції українських закладів вищої освіти до Європейського простору, сприяючи гармонізації навчальних програм, взаємному визнанню кредитів та розвитку спільних освітніх траєкторій. Водночас молодіжна мобільність за напрямом KA1 демонструє високий рівень залученості до міжнародних освітньо-громадянських практик. Реалізація понад 1,3 тис. проектів дала змогу сформувати сталу мережу міжкультурної взаємодії,

розвитку лідерських навичок і соціальної активності, що має довгостроковий вплив на формування людського капіталу. Важливим адаптаційним механізмом у період пандемії та повномасштабної війни стали віртуальні й регіональні обміни, які охопили майже 30 тис. учасників. Їхнє поширення засвідчує трансформацію класичної мобільності в змішану й цифрову форми, що дало змогу зберегти міжнародну академічну взаємодію в умовах обмеженої фізичної мобільності. Водночас напрям мобільності у сфері професійної освіти (VET) залишається відносно менш структурованим у статистичному вимірі, що вказує на необхідність подальшого розвитку системи моніторингу та посилення інтеграції українських закладів професійної освіти до європейських дуальних і практикоорієнтованих програм.

Загалом динаміка академічної мобільності в межах Erasmus+ у 2021–2025 рр. підтверджує її роль як одного з важливих інструментів освітньої дипломатії України, що поєднує інституційну інтеграцію, розвиток людського капіталу та зміцнення міжнародного партнерства в умовах структурних трансформацій і кризових викликів.

Ефективність міжнародної присутності української системи освіти визначається не лише інтенсивністю мобільності, а й рівнем залученості закладів освіти до спільної проектної діяльності, спрямованої на модернізацію освітніх програм, управлінських практик і науково-інноваційної інфраструктури. З огляду на це особливого значення набувають проекти співробітництва в межах напрямів KA2 та Capacity Building in Higher Education (CBHE), які формують інституційну основу довгострокової інтеграції України до Європейського освітнього простору (табл. 1.17). Аналіз структури міжнародних проектів співробітництва України в межах Erasmus+ у 2021–2025 рр. підтверджує пріоритетність напрямів, орієнтованих на системну модернізацію вищої освіти та розвиток людського капіталу. Найбільшу частку становлять партнерства співпраці у сфері вищої освіти (KA220 Higher Education) – 90 проектів, що формує приблизно 30% від загальної кількості розглянутих ініціатив, а також проекти з розбудови потенціалу закладів вищої освіти (CBHE) – 69 проектів (близько 23%).

Таблиця 1.17

Міжнародні проекти співробітництва України в межах Erasmus+, 2021–2025 рр.

Напрямок програми Erasmus+	Тип проектів	Кількість проектів	Основне функціональне спрямування
KA220 Higher Education	Партнерства співпраці у вищій освіті	90	Модернізація освітніх програм, цифровізація навчання, розвиток управлінських компетентностей
KA220 Youth	Партнерства співпраці у сфері молоді	63	Підтримка громадянської активності, соціальної інтеграції та неформальної освіти
KA220 VET	Партнерства співпраці в професійній освіті	26	Адаптація професійної підготовки до потреб ринку праці, розвиток дуальної освіти
KA220 School	Партнерства в шкільній освіті	15	Підвищення якості шкільної освіти, інклюзія, цифрові методики навчання
KA220 Adult Education	Партнерства в освіті дорослих	23	Розвиток навчання впродовж життя, перекваліфікація та рескілінг
CBHE (KA211)	Розбудова потенціалу вищої освіти	69	Інституційна модернізація, реформування управління, інтеграція до ЕНЕА
KA234	Альянси для інновацій	10	Трансфер технологій, співпраця ЗВО з бізнесом, розвиток стартап-екосистем
KA238	Центри професійної майстерності	5	Формування регіональних центрів передових компетентностей у VET

Джерело: узагальнено авторами за даними міжнародних проектів співробітництва України в межах програми Erasmus+ за 2021–2025 рр.

Сукупно ці напрями охоплюють 159 проектів, або понад 53%, що свідчить про пріоритетність інституційних реформ, оновлення освітніх програм і впровадження європейських стандартів управління. Значна частка проектів у сфері молодіжної політики (KA220 Youth) – 63 ініціативи (близько 21%) – свідчить про успішне поєднання освітньої дипломатії з інструментами громадянського розвитку та соціальної згуртованості. Понад 120 проектів у сфері молодіжного й освітнього партнерства формують сталу основу для налагодження міжособистісних та міжінституційних зв'язків у європейському просторі. Проекти в галузі професійної освіти представлені 26 ініціативами KA220 VET та 5 центрами професійної майстерності (приблизно 10%). Це свідчить про поступову переорієнтацію на практикоорієнтовані моделі підготовки кадрів, розвиток дуальної освіти та адаптацію кваліфікацій до потреб ринку праці. Водночас порівняно невелика частка цього сегменту вказує на наявний резерв для подальшого розширення міжнародної співпраці у сфері професійної підготовки. Сегмент шкільної освіти та освіти дорослих охоплює відповідно 15 проектів KA220 School та 23 проекти KA220 Adult

Education (38 ініціатив, що становить близько 13%). Такий рівень участі відображає поступове формування політики навчання впродовж життя та інклюзивної освіти, однак свідчить про їхній нижчий рівень інтегрованості в міжнародні мережі порівняно з вищою освітою. Окрему стратегічну нішу займають Альянси для інновацій (KA234), представлені 10 проектами (приблизно 3%). Вони спрямовані на розвиток трансферу технологій, співпраці університетів із бізнесом та формування стартап-екосистем. Попри обмежену кількість, ці ініціативи мають мультиплікативний ефект, оскільки поєднують освітній, науковий та підприємницький складники.

Загалом структура проектів Erasmus+ за участю України у 2021–2025 рр. характеризується концентрацією понад половини ініціатив у сфері вищої освіти та інституційного розвитку, близько однієї п'ятої – у молодіжному сегменті, та близько однієї четвертої – у професійній, шкільній і освіті дорослих разом. Це свідчить про перевагу стратегії системної модернізації університетського сектору за поступового розширення міжсекторальної співпраці та розвитку інноваційної моделі «освіта – наука – бізнес». Провідну роль у цьому процесі відіграють проекти з розбудови спроможності (Capacity Building in Higher Education, CBHE) (табл. 1.18), орієнтовані на підвищення управлінської ефективності, оновлення освітньої інфраструктури, розвиток кадрового потенціалу та гармонізацію національних освітніх практик із європейськими стандартами. Саме через механізми CBHE забезпечується трансфер управлінських моделей, методик забезпечення якості, цифрових рішень та інноваційних підходів до організації освітнього процесу, що посилює інституційну спроможність українських закладів вищої освіти в умовах трансформаційних і кризових викликів.

Таблиця 1.18

CBHE-проекти України в межах Erasmus+, 2015–2025 рр.

Показник	Значення
Подані заявки	1 091
Профінансовані проекти	117
Заклади вищої освіти України-учасники	337
Організації-учасники	605
Країни-партнери	43

Джерело: узагальнено авторами за даними CBHE-проектів України в межах програми Erasmus+ за 2015–2025 рр.

Статистика проектів CBHE за період 2015–2025 рр. засвідчує високий рівень залученості українських закладів вищої освіти до програм

інституційного розвитку в межах Erasmus+. Подання 1 091 проектної заявки свідчить про сформований запит академічного середовища на міжнародну підтримку структурних реформ та оновлення управлінських практик. Фінансування 117 проектів за участю 337 українських університетів і 605 організацій-партнерів із 43 країн відображає інтегрованість України до широкої мережі європейського та глобального освітнього співробітництва. Такий масштаб взаємодії сприяє формуванню стійких міжінституційних зв'язків, обміну управлінським досвідом і впровадженню сучасних стандартів забезпечення якості освіти.

Проекти СВНЕ виконують системну функцію в реформуванні національної вищої освіти, охоплюючи модернізацію освітніх програм, розвиток внутрішніх систем якості, цифровізацію адміністративних процесів, підвищення кваліфікації управлінського й науково-педагогічного персоналу. В умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення вони набувають додаткового значення як інструмент підтримки переміщених університетів, збереження освітнього потенціалу та адаптації інституцій до нових соціально-економічних реалій.

Реалізація проектів СВНЕ посилює роль Erasmus+ як механізму довгострокової трансформації вищої освіти України, сприяє підвищенню її стійкості, конкурентоспроможності та інтеграції до Європейського простору вищої освіти на засадах партнерства, паритетності та спільної відповідальності за якість освітніх результатів. Водночас інституційні реформи, підтримані в межах СВНЕ, доповнюються масштабною фінансовою та цифровою допомогою, спрямованою на стабілізацію освітньої системи в умовах воєнних і післявоєнних викликів. Сукупний вплив цих інструментів формує мультимодальну модель підтримки, що поєднує антикризове реагування, модернізацію інфраструктури та розвиток людського капіталу. Узагальнені напрями, обсяги та функціональне призначення такої підтримки систематизовано в табл. 1.19.

Таблиця 1.19

**Комплексна підтримка України в межах Erasmus+ у воєнний та
післявоєнний період, 2022–2025 рр.**

Напрямок підтримки	Інструменти	Основні показники
Антикризове фінансування	Екстрені гранти, партнерства співпраці	200 млн євро; 100 млн євро
Цифрова трансформація	DigiUni, ESEP, EPALE, eTwinning	5 млн євро; 1 595 закладів; більше ніж 3 500 учителів

Підтримка шкільної освіти	Платформи, підручники	3 млн євро; 261 проєкт; 137 відзнак
Розбудова спроможності ЗВО	СВНЕ (KA211)	117 проєктів; 337 ЗВО; 43 країни
Розвиток молоді та спорту	Youth/Sport CB	до 300 тис. євро/проєкт
Академічне лідерство	Грантхолдери СВНЕ	20 координаторів (2022–2025)

Джерело: узагальнено авторами за даними комплексної підтримки України в межах програми Erasmus+ у воєнний та післявоєнний період (2022–2025 рр.).

Комплексна підтримка України в межах програми Erasmus+ у 2022–2025 рр. засвідчує трансформацію програми з класичного інструменту академічної мобільності в багаторівневий механізм антикризового, відновлювального та модернізаційного впливу на національну систему освіти, що охоплює фінансування обсягом понад 200 млн євро екстреної допомоги та додаткові 100 млн євро в межах партнерств співпраці.

Фінансова допомога в обсязі понад 200 млн євро, спрямована на екстрену підтримку та партнерські програми, забезпечила стабілізацію функціонування закладів освіти в умовах воєнних руйнувань, міграції здобувачів освіти й викладачів та обмеженого бюджетного ресурсу. Паралельно інвестиції в цифрову інфраструктуру в розмірі близько 5 млн євро, реалізовані через платформи DigiUni, ESEP, EPAL та eTwinning, охопили 1 595 закладів освіти та понад 3 500 педагогічних працівників, створивши основу для дистанційної та гібридної освіти.

Підтримка шкільної освіти через розвиток цифрових платформ, оновлення навчальних матеріалів і професійних мереж забезпечила реалізацію 261 освітнього проєкту, фінансування обсягом приблизно 3 млн євро та отримання 137 міжнародних відзнак, що сприяло збереженню якості базової освіти в умовах масового переміщення учнів і вчителів.

Водночас реалізація програм розбудови потенціалу закладів вищої освіти у форматі СВНЕ (KA211) охопила 117 проєктів, 337 університетів та партнерів із 43 країн, забезпечивши інституційне оновлення університетів, розвиток внутрішніх систем забезпечення якості, управлінських компетентностей і міжнародної проєктної культури.

Особливу роль у цьому процесі відіграють українські університети-грантхолдери, кількість яких у 2022–2025 рр. становила 20 координаторів СВНЕ, що виконують функцію регіональних центрів трансферу європейських практик та формування національного середовища освітнього лідерства. Підтримка молодіжних і спортивних ініціатив, у межах яких фінансування

одного проєкту сягало до 300 тис. євро, доповнює освітню дипломатію соціальним виміром, сприяючи згуртованості, психологічній стабільності та громадянській активності молоді.

Інтегрована система фінансової, інституційної та цифрової підтримки Erasmus+ формує для України довгострокову платформу відновлення й розвитку освіти, що поєднує стабілізаційні механізми з інструментами інноваційного зростання. Це посилює роль програми як одного з фундаментальних елементів освітньої дипломатії України в європейському та глобальному вимірах.

1.3. Аналітика міжнародного рейтингування закладів вищої освіти та стратегування напрямів їхньої адаптації з урахуванням умов нової соціально-економічної реальності

В умовах глобалізації освітнього простору та зростання міжнародної конкуренції між закладами вищої освіти особливого значення набувають міжнародні рейтингові системи, які є інструментом порівняльної оцінки якості університетів, їхньої наукової продуктивності, інтернаціоналізації та соціальної відповідальності. Такі рейтинги формують своєрідний «індикативний простір» глобальної вищої освіти, у межах якого відбувається позиціювання національних освітніх систем і окремих університетів. Міжнародні рейтинги не лише відображають поточний рівень розвитку університетів, а й детермінують їхні інституційні трансформації, підвищення якості управління, цифровізації освітніх процесів та інтеграції принципів сталого розвитку. У цьому контексті рейтинги є інструментом «м'якого регулювання» у сфері вищої освіти, формуючи стандарти академічної діяльності та управлінської ефективності на глобальному рівні.

Для України аналіз позицій університетів у провідних міжнародних рейтингах має особливе значення в умовах євроінтеграційного курсу, реформування освітньої системи та післявоєнного відновлення. Внесення українських закладів вищої освіти до глобальних рейтингових систем сприяє підвищенню їхньої міжнародної видимості, зміцненню академічної репутації та розширенню можливостей участі в міжнародних дослідницьких і освітніх

проектах.

Серед найавторитетніших міжнародних рейтингів університетів особливе місце посідають QS World University Rankings, Times Higher Education World University Rankings та Academic Ranking of World Universities (Shanghai Ranking), які використовують комплексні багатокомпонентні методології оцінювання. Їхній аналіз дає змогу виявити основні чинники конкурентоспроможності університетів та оцінити відповідність національної системи вищої освіти сучасним глобальним стандартам.

Однією з найпоширеніших і найвпливовіших рейтингових систем, що активно застосовуються в міжнародній освітній аналітиці та стратегічному плануванні розвитку університетів є QS World University Rankings. Багатокомпонентна методологія оцінювання університетів ґрунтується на системі взаємопов'язаних показників (індикаторів), згрупованих у п'ять аналітичних блоків (lenses): Research and Discovery, Employability and Outcomes, Learning Experience, Global Engagement та Sustainability. Кожен блок відображає окремий вимір інституційної ефективності закладу вищої освіти, а остаточний результат формується через агрегування індикаторів із визначеними ваговими коефіцієнтами. Найбільшу вагу в інтегральному результаті має блок Research and Discovery (50%), що містить Academic Reputation (30%) і Citations per Faculty (20%). Блок Employability and Outcomes становить 20% і охоплює Employer Reputation (15%) та Employment Outcomes (5%). Освітнє середовище (Learning Experience) оцінюється через Faculty Student Ratio (10%), тоді як Global Engagement (15%) відображає ступінь міжнародної відкритості університету, а Sustainability (5%) – відповідність принципам сталого розвитку. Збір даних у QS WUR поєднує репутаційні опитування та кількісні метрики. Academic Reputation формується на основі глобального щорічного опитування академічних експертів, що дає змогу порівнювати інституції з різних регіонів і предметних сфер. Employer Reputation та Employment Outcomes відображають оцінки роботодавців і результативність випускників на ринку праці. Citations per Faculty розраховується на основі бібліометричного аналізу цитованості публікацій, приведеної до чисельності академічного персоналу, що забезпечує зіставність університетів різного масштабу. Показники міжнародної взаємодії формуються на основі даних про міжнародний склад здобувачів освіти та викладачів і параметри міжнародної дослідницької кооперації. Дані для

рейтингу підлягають обов'язковому процедурному узгодженню й верифікації згідно з правилами системи. Вони зіставляються між джерелами, перевіряються на логічну узгодженість і відповідність методології. Інформація, що не відповідає цим вимогам, не допускається до розрахунку показників. Практичне застосування зазначеної методології в українських університетах доцільно проілюструвати на прикладі НТУУ «КПІ ім. Ігоря Сікорського», який упродовж 2015–2024 рр. демонстрував найбільш сталу присутність у QS World University Rankings і має повний масив порівнюваних показників за основними індикаторами в динаміці. Саме це забезпечує можливість здійснення коректного довгострокового аналізу змін його рейтингової позиції та структури конкурентоспроможності. Узагальнені результати позицій і балів за складниками рейтингу подано в табл. 1.20.

Аналіз позицій Національного технічного університету України «КПІ ім. Ігоря Сікорського» у QS World University Rankings за 2015–2024 рр. засвідчує нестійку динаміку розвитку та відсутність стабільної тенденції до підвищення рейтингових позицій. У 2015–2017 рр. університет перебував у групі 551–600, у 2018 р. піднявся до 501–550, однак надалі спостерігалось поступове зниження до діапазону 701–750 у 2020–2023 рр. та до 801–850 у 2024 р. Упродовж аналізованого періоду найстабільнішим і відносно сильним показником КПІ залишався індикатор Faculty Student Ratio, що відображає співвідношення чисельності викладачів і здобувачів освіти. У 2015–2018 рр. його значення залишалися стабільними, склавши 37,4 бала у 2024 р., що свідчить про збереження кадрового потенціалу навіть в умовах кризових викликів. Позитивна динаміка простежується також за показниками Employability and Outcomes. Значення Employer Reputation та Employment Outcomes поступово зростали й у 2024 р. досягли відповідно 31,8 та 21,3 бала, що відображає відносно стабільний попит на випускників університету на внутрішньому та регіональному ринках праці.

Таблиця 1.20

**Динаміка позицій НТУУ «КПІ ім. Ігоря Сікорського» в рейтингу QS World University Rankings за основними показниками
у 2015–2024 рр.**

Рік	Загальний рейтинг	Академічна репутація	Цитування на одного викладача	Співвідношення викладачів і здобувачів освіти	Репутація серед роботодавців

2015	551–600	0,0	0,0	72,1	0,0
2016	601–650	н/д	н/д	62,1	н/д
2017	551–600	н/д	н/д	65,9	н/д
2018	501–550	н/д	н/д	71,1	н/д
2019	601–650	н/д	н/д	61,9	н/д
2020	701–750	н/д	н/д	46,7	21,6
2021	701–750	н/д	н/д	41,1	26,1
2022	701–750	12,9	1,4	39,7	25,6
2023	701–750	14,7	1,5	43,6	26,7
2024	801–850	16,2	1,5	37,4	31,8
Рік	Працевлаштування випускників	Частка іноземних здобувачів	Міжнародна дослідницька мережа	Частка іноземних викладачів	Сталий розвиток
2015	–	0,0	–	0,0	–
2016	–	н/д	–	н/д	–
2017	–	н/д	–	н/д	–
2018	–	н/д	–	н/д	–
2019	–	н/д	–	н/д	–
2020	–	н/д	–	н/д	–
2021	–	н/д	–	н/д	–
2022	–	3,0	–	1,0	–
2023	15,7	2,8	15,2	1,2	–
2024	21,3	2,0	20,4	1,0	4,3

Примітка: н/д – дані відсутні або не оприлюднені; «–» – показник не розраховувався у відповідному році
Джерело: узагальнено авторами за даними рейтингу QS World University Rankings щодо НТУУ «КПІ ім. Ігоря Сікорського» за 2015–2024 рр.

Водночас слабкими сторонами залишаються показники дослідницької результативності та академічної репутації. У 2022–2024 рр. Academic Reputation не перевищувала 16,2 бала, а Citations per Faculty – 1,5 бала, що свідчить про фрагментарну інтеграцію університету в глобальний дослідницький простір та обмеженість публікацій у провідних міжнародних виданнях. Низькими залишаються також показники міжнародної взаємодії. Значення International Student Ratio, International Faculty Ratio та International Research Network у 2022–2024 рр. демонструють обмежену академічну мобільність і участь у глобальних дослідницьких проєктах. Така ситуація зумовлена як інституційними обмеженнями, так і зовнішніми чинниками, зокрема воєнними ризиками, міграційними процесами та скороченням міжнародного фінансування.

У 2023–2024 рр. до QS World University Rankings також увійшов Національний університет біоресурсів і природокористування України, який посів позиції в групах 1201–1400 та 1401+. Його результати корелюють із загальносистемним трендом зниження наукової видимості та репутаційного капіталу порівняно з КПІ, що підтверджує загальносистемні проблеми конкурентоспроможності українських університетів у міжнародному освітньому просторі.

Порівняння з провідними університетами світу засвідчує істотний розрив

за всіма основними показниками (табл. 1.21). Порівняльний аналіз показників НТУУ «КПІ ім. Ігоря Сікорського» та провідних університетів світу у QS World University Rankings 2024 засвідчує істотну диференціацію за всіма основними блоками оцінювання.

У блоці «Дослідження та відкриття» за показником академічної репутації, який має вагу 30%, КПІ отримав 16,2 бала, тоді як Massachusetts Institute of Technology, University of Cambridge та University of Oxford демонструють максимальні значення на рівні 100,0 бала. Таким чином, відставання КПІ від світових лідерів становить 83,8 бала, що свідчить про низький рівень міжнародної академічної репутації. За індикатором цитувань на одного викладача з вагою 20% КПІ отримав лише 1,5 бала, тоді як MIT фіксує еталонні 100,0 бала, Cambridge – 92,3 бала, Oxford – 90,6 бала.

Таблиця 1.21

Порівняльна характеристика показників НТУУ «КПІ ім. Ігоря Сікорського» та провідних університетів світу в QS World University Rankings 2024

Блок оцінювання	Індикатор	Вага, %	КПІ (Україна)	MIT (США)	University of Cambridge (Велика Британія)	University of Oxford (Велика Британія)
Дослідження та відкриття	Академічна репутація	30	16,2	100,0	100,0	100,0
Дослідження та відкриття	Кількість цитувань на одного викладача	20	1,5	100,0	92,3	90,6
Досвід навчання	Співвідношення кількості викладачів і здобувачів	10	37,4	100,0	100,0	100,0
Працевлаштування	Репутація серед роботодавців	15	31,8	100,0	100,0	100,0
Працевлаштування	Результати працевлаштування випускників	5	21,3	88,2	95,8	98,2
Глобальна взаємодія	Частка іноземних здобувачів	5	2,0	94,3	99,9	100,0
Глобальна взаємодія	Рівень міжнародної дослідницької співпраці	5	20,4	100,0	100,0	98,2
Глобальна взаємодія	Частка іноземних викладачів	5	1,0	95,2	97,3	97,8
Сталість розвитку	Сталий розвиток	5	4,3	95,2	97,3	97,8

Джерело: узагальнено авторами за даними QS World University Rankings 2024 щодо НТУУ «КПІ ім. Ігоря Сікорського» та провідних університетів світу

Різниця становить від 89,1 до 98,5 бала, що вказує на обмежену публікаційну активність і низьку видимість наукових результатів у міжнародних базах даних.

У блоці «Досвід навчання» співвідношення кількості викладачів і здобувачів освіти, яке має вагу 10%, для КПІ становить 37,4 бала, тоді як у всіх трьох провідних університетах цей показник дорівнює 100,0 бала. Відставання

на 62,6 бала відображає підвищене навчальне навантаження на одного викладача та обмежені можливості індивідуального супроводу здобувачів.

У блоці «Працевлаштування» показник репутації серед роботодавців із вагою 15% у КПІ становить 31,8 бала, тоді як MIT, Cambridge та Oxford мають по 100,0 бала. Розрив у 68,2 бала свідчить про недостатню інтеграцію університету в глобальні професійні та корпоративні мережі. За показником результатів працевлаштування випускників (вага 5%) КПІ отримав 21,3 бала, тоді як MIT має 88,2 бала, Cambridge – 95,8 бала, Oxford – 98,2 бала. Різниця коливається від 66,9 до 76,9 бала, що відображає обмежену конкурентоспроможність випускників на міжнародному ринку праці.

У блоці «Глобальна взаємодія» частка іноземних здобувачів освіти в КПІ становить лише 2,0 бала, тоді як у MIT – 94,3 бала, Cambridge – 99,9 бала, Oxford – 100,0 бала. Таким чином, розрив сягає від 92,3 до 98,0 бала, що свідчить про низький рівень інтернаціоналізації студентського середовища. Частка іноземних викладачів у КПІ становить 1,0 бал, тоді як у провідних університетах цей показник коливається від 95,2 до 97,8 бала, що означає відставання на 94,2–96,8 бала. Показник міжнародної дослідницької співпраці у КПІ становить 20,4 бала, тоді як у MIT і Cambridge – 100,0 бала, в Oxford – 98,2 бала, що формує розрив на рівні 77,8–79,6 бала.

У блоці «Сталий розвиток», який має вагу 5% і був інтегрований у методологію QS з 2024 р., КПІ отримав 4,3 бала, тоді як MIT має 95,2 бала, Cambridge – 97,3 бала, Oxford – 97,8 бала. Різниця перевищує 90 балів і свідчить про початковий рівень упровадження екологічних, соціальних та управлінських стандартів у стратегічну політику університету.

Загалом за всіма основними показниками, що формують 95% інтегральної оцінки рейтингу QS, КПІ демонструє значення в межах 1,0–37,4 бала, тоді як провідні університети стабільно перевищують 90,0 бала. Найбільший розрив зафіксовано у сфері наукової продуктивності, міжнародної репутації, інтернаціоналізації та сталого розвитку.

До відносно сильних сторін КПІ належать показники співвідношення викладачів і здобувачів освіти (37,4 бала) та репутації серед роботодавців (31,8 бала), які перевищують рівень інших індикаторів університету, однак залишаються у 2,5–3 рази нижчими за показники світових лідерів. Водночас критично слабкими залишаються цитованість (1,5 бала), частка іноземних викладачів (1,0 бала) та іноземних здобувачів (2,0 бала).

Таким чином, основними чинниками, що стримують просування КПІ в QS World University Rankings, є низький рівень міжнародної наукової комунікації (відставання до 98,5 бала), обмежена інтеграція в глобальні дослідницькі мережі (розрив до 79,6 бала), слабка інтернаціоналізація освітнього середовища (розрив до 98,0 бала) та недостатнє впровадження принципів сталого розвитку (відставання понад 90 балів). Подолання цих диспропорцій потребує системного нарощування фінансування досліджень, стимулювання публікацій у журналах першого квартиля, активізації академічної мобільності, залучення іноземних викладачів і розширення участі в міжнародних дослідницьких консорціумах.

Комплексна оцінка конкурентоспроможності закладів вищої освіти потребує також застосування кількох міжнародних рейтингових систем, які впроваджують різні методологічні підходи та акценти в оцінюванні інституційної діяльності. У цьому контексті важливе аналітичне значення має також Times Higher Education World University Rankings (THE WUR). Як один із провідних світових рейтингів дослідницькоорієнтованих університетів, він доповнює результати QS, оцінюючи заклади за основними місіями: навчання, дослідження, трансфер знань та міжнародна інтеграція. Методологія рейтингу ґрунтується на системі з 18 показників, об'єднаних у п'ять аналітичних блоків, із визначеними ваговими коефіцієнтами.

Система THE WUR поєднує репутаційні опитування, інституційну статистику та бібліометричні дані. Репутаційні показники формуються на основі глобального опитування академічної спільноти, а кількісні індикатори відображають результати освітньої, наукової та інноваційної діяльності університетів. Навчальний та дослідницький блоки характеризують якість освітнього середовища, рівень підготовки наукових кадрів, обсяги дослідницького фінансування та публікаційну активність. Якість досліджень оцінюється за допомогою нормалізованих показників цитованості та впливу наукових публікацій. Міжнародний вимір відображає рівень академічної мобільності, частку іноземних здобувачів і викладачів, а також інтенсивність міжнародної наукової співпраці. Інноваційний складник характеризує ефективність трансферу знань через доходи від співпраці з індустрією та патентну активність. Збір даних здійснюється на основі інституційної звітності університетів та зовнішніх джерел із подальшою верифікацією. Остаточний рейтинг формується шляхом стандартизації та агрегування індикаторів

відповідно до затверджених ваг, що забезпечує порівнюваність результатів між університетами різних країн і масштабів.

Представництво українських закладів вищої освіти в Times Higher Education World University Rankings розпочалося у 2016 р. Відтоді динаміка їхньої присутності відображає не лише внутрішні трансформації системи вищої освіти, а й стійкість університетів до зовнішніх викликів: соціально-економічних криз та повномасштабної війни (табл. 1.22).

Таблиця 1.22

Динаміка представництва українських університетів у THE WUR, 2016–2025 рр.

Рік	Кількість ЗВО України	Найвища позиція	Університет-лідер	Загальний діапазон
2016	2	601–800	КНУ ім. Т. Шевченка	601–800
2017	4	801+	КНУ ім. Т. Шевченка	801+
2018	5	801–1000	КНУ ім. Т. Шевченка	801–1000
2019	4	1001+	КНУ ім. Т. Шевченка	1001+
2020	6	801–1000	Львівська політехніка	801–1001+
2021	9	501–600	Львівська політехніка	501–1001+
2022	10	501–600	СумДУ	501–1201+
2023	10	401–500	СумДУ	401–1500
2024	15	601–800	СумДУ	601–1501+
2025	18	801–1000	СумДУ	801–1501+

Джерело: узагальнено авторами за даними представництва українських університетів у рейтингу THE WUR за 2016–2025 рр.

Аналіз динаміки представництва українських закладів вищої освіти у Times Higher Education World University Rankings у 2016–2025 рр. свідчить про поступове розширення їхньої присутності в міжнародному рейтинговому просторі. Якщо у 2016 р. в рейтингу було представлено лише два університети України, то у 2025 р. їхня кількість зросла до вісімнадцяти, що відображає підвищення інституційної відкритості та активізацію участі вітчизняних ЗВО в глобальних механізмах оцінювання. Упродовж перших років участі (2016–2019 рр.) українські університети характеризувалися обмеженими позиціями, переважно в нижніх діапазонах рейтингу. Лідерські позиції в цей період стабільно посідав Київський національний університет імені Тараса Шевченка, однак його результати залишалися в межах груп 601–1000 і нижче, що свідчило про початковий етап інтеграції України в систему THE WUR. Починаючи з 2020 року спостерігається певне підвищення конкурентоспроможності окремих університетів. Лідерство переходить до Національного університету «Львівська політехніка», а з 2022 р. – до Сумського державного університету, який демонструє найбільш стабільні позиції серед українських ЗВО. У 2021–2023 рр. зафіксовано найвищі

рейтингові результати за весь період спостережень – входження до груп 501–600 та 401–500, що свідчить про часткове зміцнення наукового та міжнародного потенціалу окремих установ. Водночас у 2024–2025 рр. спостерігається певне погіршення найвищих позицій до діапазонів 601–1000, попри зростання кількості представлених університетів. Така тенденція засвідчує розширення участі українських ЗВО в рейтингу переважно через університети з середнім і низьким рівнями міжнародної конкурентоспроможності, без пропорційного підвищення позицій провідних закладів. Загальний діапазон позицій українських університетів у THE WUR упродовж аналізованого періоду залишається досить широким – від групи 401–500 до 1501+, що відображає значну диференціацію рівнів розвитку, наукової продуктивності та міжнародної інтеграції вітчизняної системи вищої освіти. Таким чином, динаміка участі України в THE WUR характеризується поєднанням кількісного зростання представництва та якісної нестабільності рейтингових позицій. Це свідчить про наявність окремих «осередків конкурентоспроможності» на тлі загальносистемних структурних обмежень, пов'язаних із фінансуванням досліджень, кадровими втратами, воєнними ризиками та обмеженою міжнародною мобільністю.

Для поглибленого аналізу причин диференціації рейтингових результатів доцільно здійснити порівняльну оцінку провідних українських університетів за основними показниками THE WUR, що дасть змогу виявити їхні сильні та слабкі сторони у розрізі окремих елементів методології (табл. 1.23).

Таблиця 1.23

Порівняльні показники університетів у THE World University Rankings 2024

Університет	Ранг	Навчання (Teaching)	Дослідження (Research)
СумДУ	601–800	24,3	13,5
КПІ ім. І. Сікорського	1501+	26,5	9,9
ЛНУ ім. І. Франка	1501+	24,5	10,5
КНУ ім. Т. Шевченка	1501+	30,0	13,1
University of Oxford	1	98,5	96,8
MIT	2	98,1	99,2
Університет	Цитованість (Citations)	Взаємодія з промисловістю (Industry)	Міжнародний вимір (International)
СумДУ	68,9	20,0	63,2
КПІ ім. І. Сікорського	16,0	22,2	22,4
ЛНУ ім. І. Франка	10,0	17,9	31,7
КНУ ім. Т. Шевченка	20,2	31,4	31,8
University of Oxford	100,0	98,8	99,6
MIT	96,0	99,7	100,0

Джерело: узагальнено авторами за даними THE World University Rankings 2024 щодо порівняльних показників університетів

Аналіз показників українських університетів у Times Higher Education

World University Rankings 2024 порівняно з провідними світовими установами свідчить про значну диференціацію за всіма основними показниками. Серед українських закладів найвищу позицію посів Сумський державний університет, який увійшов до групи 601–800. Його основними конкурентними перевагами є показники цитованості – 68,9 бала та міжнародного виміру – 63,2 бала, що перевищує відповідні значення КПІ (16,0 та 22,4 бала), ЛНУ (10,0 та 31,7 бала) і КНУ (20,2 та 31,8 бала). За рівнем цитованості СумДУ випереджає КПІ на 52,9 бала, ЛНУ – на 58,9 бала, КНУ – на 48,7 бала, що засвідчує відносно вищу видимість його публікацій у міжнародному науковому просторі. Водночас показники навчання та досліджень СумДУ залишаються помірними: відповідно 24,3 та 13,5 бала, що в 4 рази нижче, ніж в Oxford (98,5; 96,8 бала) та MIT (98,1; 99,2 бала). Це обмежує можливості подальшого підвищення рейтингових позицій університету. КПІ ім. І. Сікорського, ЛНУ ім. І. Франка та КНУ ім. Т. Шевченка у 2024 р. перебували в групі 1501+. Для них характерний відносно стабільний рівень показника Teaching – від 24,5 до 30,0 бала, що засвідчує збереження базового освітнього потенціалу. Найвищий показник навчання серед них має КНУ – 30,0 бала, що на 5,7 бала вище за ЛНУ та на 3,5 бала – СумДУ. У сфері взаємодії з бізнесом показник Industry в КНУ становить 31,4 бала, у КПІ – 22,2 бала, у СумДУ – 20,0 бала, у ЛНУ – 17,9 бала. Це доводить обмежений рівень комерціалізації досліджень порівняно з MIT (99,7 бала) та Oxford (98,8 бала), де розрив перевищує 67–80 балів. Головним стримувальним чинником для українських університетів залишається низька результативність у сфері досліджень і цитованості. Значення показника Research не перевищують 13,5 бала, а Citations – 20,2 бала, тоді як у світових лідерів ці показники перебувають у межах 96,0–100,0 бала. Таким чином, відставання у сфері досліджень становить від 83 до 89 балів, а у сфері цитованості – від 79 до 90 балів. Показники міжнародної інтеграції також характеризуються значною нерівномірністю. Найвищий рівень International має СумДУ – 63,2 бала, що на 40,8 бала перевищує КПІ та на 31,4 бала – ЛНУ. Водночас навіть цей показник на 36,4 бала поступається Oxford і на 36,8 бала – MIT. Це засвідчує обмежену академічну мобільність, низьку частку іноземних здобувачів і викладачів, а також недостатню залученість до міжнародних дослідницьких консорціумів. Порівняння з University of Oxford та MIT демонструє системний розрив за всіма складниками. Значення їхніх

показників перевищують 98 балів, тоді як середній рівень українських університетів коливається в межах 20–35 балів. Таким чином, розрив становить у середньому 60–75 балів за кожним індикатором.

Загалом результати аналізу засвідчують, що сильними сторонами українських університетів у THE WUR залишаються збережений освітній потенціал (Teaching 24,3–30,0 бала), початковий розвиток взаємодії з бізнесом (Industry 17,9–31,4 бала) та окремі осередки міжнародної співпраці (International до 63,2 бала). Водночас слабкими сторонами є низька наукова продуктивність (Research до 13,5 бала), обмежена цитованість (Citations до 20,2 бала), недостатня інтернаціоналізація та відсутність дослідницького фінансування. Таким чином, підвищення позицій українських університетів у Times Higher Education World University Rankings потребує комплексної модернізації дослідницької інфраструктури, стимулювання міжнародних публікацій, розширення участі в глобальних проектах і посилення зв'язку науки з інноваційною економікою.

Одним із найавторитетніших глобальних рейтингів, орієнтованих на оцінювання науково-дослідницького потенціалу університетів, є Academic Ranking of World Universities (ARWU), відомий як Shanghai Ranking. На відміну від QS і THE, рейтинг ARWU зосереджується переважно на вимірюванні результативності у сфері фундаментальних і прикладних досліджень, використовуючи об'єктивні бібліометричні та наукометричні показники. Academic Ranking of World Universities (ARWU, Shanghai Ranking) є одним із найавторитетніших міжнародних рейтингів, орієнтованих насамперед на оцінювання наукової результативності та академічної досконалості університетів. До переліку кандидатів для ранжування входять заклади вищої освіти, які мають лауреатів Нобелівської премії або медалі Філдса, дослідників із переліку Highly Cited Researchers™, публікації в журналах Nature і Science, а також значну кількість робіт, індексованих у базах Web of Science. В оцінюванні щорічно беруть участь понад 2500 університетів, проте оприлюднюються результати 1000 найкращих установ. Методологія ARWU ґрунтується на принципі нормалізації показників відносно лідера: для кожного індикатора найвищий результат приймається за 100 балів, а значення інших університетів визначаються пропорційно з урахуванням коригувальних процедур.

Оцінювання здійснюється за шістьма основними показниками, які

відображають якість освіти, рівень кадрового потенціалу, наукову продуктивність та інституційну ефективність. Основний акцент у рейтингу зроблено на престижних міжнародних наукових відзнаках, високій цитованості дослідників та публікаціях у провідних світових журналах, що зумовлює його орієнтацію передусім на дослідницькі університети.

Зазначена методологія забезпечує високий рівень об'єктивності оцінювання, однак водночас істотно обмежує участь університетів із країн, наукові системи яких перебувають на етапі трансформації. Для України це проявляється у фактичній відсутності більшості закладів вищої освіти в рейтингу ARWU та поодиноких випадках потрапляння до його нижніх сегментів (табл. 1.24).

Таблиця 1.24

Порівняльні показники університетів у рейтингу ARWU 2024

Університет	Ранг	Загальний бал (Total Score)	Випускники- лауреати (Alumni)	Нагороди викладачів (Award)
КНУ ім. Т. Шевченка	901–1000	15,6	0,0	0,0
Harvard University	1	100,0	100,0	97,1
Stanford University	2	75,6	45,3	88,1
Massachusetts Institute of Technology (MIT)	3	69,5	71,9	82,8
Університет	Найбільш цитовані вчені (HiCi)	Публікації в <i>Nature</i> і <i>Science</i> (N&S)	Публікації (PUB)	Продуктивність на викладача (PCP)
КНУ ім. Т. Шевченка	3,8	–	19,2	9,5
Harvard University	100,0	100,0	100,0	85,7
Stanford University	73,1	83,9	73,1	59,6
Massachusetts Institute of Technology (MIT)	55,2	70,8	59,1	73,6

Примітка: «–» – показник не зафіксовано у відповідному році

Джерело: узагальнено авторами за даними рейтингу ARWU 2024 щодо порівняльних показників університетів.

Аналіз результатів Academic Ranking of World Universities за 2024 р. засвідчує надзвичайно обмежену присутність українських закладів вищої освіти в глобальному академічному просторі. У рейтингу представлено лише один український університет – Київський національний університет імені Тараса Шевченка, який посів позицію в групі 901–1000, тоді як провідні університети США стабільно входять до першої трійки.

Загальний бал КНУ становив 15,6, що у 6,4 раза нижче за показник Stanford (75,6 бала), у 4,5 раза нижче, ніж MIT (69,5 бала) та у 6,4 раза, ніж у Harvard (100,0 бала). Це демонструє значний розрив у сукупній науковій результативності. За індикаторами Alumni та Award, які відображають

кількість лауреатів Нобелівської премії та медалі Філдса серед випускників і співробітників, КНУ фіксує 0,0 бала, тоді як Harvard отримав відповідно 100,0 та 97,1 бала, Stanford – 45,3 та 88,1 бала, MIT – 71,9 та 82,8 бала. Таким чином, розрив за цими критеріями становить від 45 до 100 балів, що вказує на повну відсутність визнаних наукових досягнень світового рівня.

Показник найбільш цитованих учених (HiCi) у КНУ дорівнює 3,8 бала, тоді як у Harvard – 100,0 бала, у Stanford – 73,1 бала, у MIT – 55,2 бала. Відставання за цим індикатором перевищує 51–96 балів, що відображає низьку цитованість українських дослідників у глобальних наукометричних базах.

За показником публікацій у провідних журналах *Nature* і *Science* (N&S) для КНУ показник дорівнює 0,0, тоді як Harvard має 100,0 бала, Stanford – 83,9 бала, MIT – 70,8 бала. Це свідчить про відсутність публікацій українських учених у найпрестижніших міжнародних наукових виданнях. Показник загальної публікаційної активності (PUB) в КНУ становить 19,2 бала, що в 5,2 раза нижче, ніж у Stanford (73,1 бала), та у 5,2 раза нижче за Harvard (100,0 бала). Показник продуктивності на одного викладача (PCP) дорівнює 9,5 бала, тоді як у MIT – 73,6 бала, у Stanford – 59,6 бала, у Harvard – 85,7 бала, що означає відставання в 6–9 разів. Профіль КНУ у рейтингу ARWU 2024 характеризується концентрацією результативності переважно в сегменті базової публікаційної активності (19,2 бала) за одночасної відсутності проривних наукових досягнень, високореєтингових публікацій і міжнародного наукового визнання.

Порівняння з лідерами рейтингу демонструє значний розрив за всіма складниками. Провідні університети отримують майже максимальні бали за більшістю показників, що відображає їхній потужний науковий потенціал, стабільне фінансування досліджень, глобальну мережу співпраці та високу концентрацію академічної еліти. Фактична відсутність більшості українських університетів у рейтингу ARWU зумовлена жорсткою орієнтацією методології на елітарні наукові досягнення, обмеженим доступом українських дослідників до провідних міжнародних журналів, недостатнім фінансуванням фундаментальних досліджень, низькою активністю в глобальних дослідницьких консорціумах та нестачею інституційної підтримки наукової кар'єри. Таким чином, результати ARWU 2024 року демонструють системне відставання українських університетів у сфері високорівневої наукової продуктивності та академічного престижу.

Результати провідних міжнародних рейтингів дають змогу комплексно діагностувати стан розвитку українських закладів вищої освіти, виявити спільні тенденції, системні обмеження та потенційні точки зростання (табл. 1.25).

Узагальнення результатів аналізу провідних міжнародних рейтингів – QS World University Rankings, Times Higher Education World University Rankings та Academic Ranking of World Universities – дає змогу виявити спільні закономірності розвитку українських закладів вищої освіти в глобальному освітньо-науковому просторі. Попри відмінності в методологічних підходах, усі три рейтинги фіксують наявність окремих позитивних характеристик, зокрема сталість освітнього потенціалу, відносну стабільність кадрових ресурсів та поступове зміцнення взаємодії з ринком праці.

Таблиця 1.25

Сильні та слабкі сторони українських університетів у міжнародних рейтингах (QS, THE, ARWU)

Основні компоненти	Сильні сторони (емпіричні дані)	Слабкі сторони (емпіричні дані)	Стримувальні чинники
QS World University Rankings			
Академічна репутація, цитованість, працевлаштування випускників, інтернаціоналізація	Відносно стабільні показники співвідношення викладачів і здобувачів освіти (37,0–70,0 бала); зростання репутації серед роботодавців (до 31,8 бала в КПІ); покращення результатів працевлаштування (до 21,3 бала)	Низька академічна репутація ($\leq 16,2$ бала); низька цитованість на одного викладача ($\leq 1,5$ бала); мінімальна частка іноземних викладачів ($\approx 1,0$ бала)	Обмежена публікаційна активність; слабка англомовна наукова комунікація; низька активність у міжнародних дослідницьких проектах
Times Higher Education World University Rankings			
Навчання, дослідження, цитованість, співпраця з бізнесом, міжнародний вимір	Помірні показники навчання (24,0–30,0 бала); відносно високий рівень цитованості в СумДУ (68,9 бала); розвиток індустріального співробітництва (до 31,4 бала)	Низькі показники досліджень ($\leq 13,5$ бала); цитованість більшості ЗВО $\leq 20,0$ бала; слабкий міжнародний компонент ($\leq 31,8$ бала)	Недостатнє фінансування наукових досліджень; обмежений доступ до міжнародних грантів; нерозвинена дослідницька інфраструктура
Academic Ranking of World Universities (ARWU)			
Випускники-лауреати, наукові нагороди, високоцитовані дослідники, публікації в Nature та Science, загальна публікаційна активність, продуктивність персоналу	Базова публікаційна активність (PUB $\approx 19,2$ бала в КНУ); збережений кадровий потенціал	Відсутність показників Alumni та Award (0,0 бала); низький рівень HiCi (3,8 бала); відсутність публікацій у Nature і Science	Відсутність наукових еліт світового рівня; слабка інтеграція в провідні наукові журнали; нестача фундаментальних досліджень

Джерело: узагальнено авторами за даними міжнародних рейтингів QS, THE та ARWU щодо сильних та слабких сторін українських університетів

Водночас найуразливішими залишаються дослідницький та міжнародний виміри діяльності університетів, що проявляється низькою цитованістю, обмеженою участю в глобальних наукових мережах і слабкій репутаційній видимості. Особливо показовим є те, що в рейтингах QS і THE основними обмеженнями є недостатній рівень публікаційної активності та інтернаціоналізації, тоді як в ARWU вирішальну роль відіграє відсутність високореєтингових наукових досягнень і представників академічної еліти світового рівня. Це засвідчує системний характер проблем конкурентоспроможності української вищої освіти. Виявлені слабкі сторони мають комплексне походження й пов'язані з обмеженим фінансуванням досліджень, фрагментарністю інституційних стратегій розвитку, нестачею сучасної наукової інфраструктури та негативним впливом воєнних умов.

Таким чином, подана порівняльна характеристика формує аналітичну основу для розроблення цілеспрямованої стратегії підвищення позицій українських університетів у міжнародних рейтингах, орієнтованої на усунення виявлених дисбалансів і посилення конкурентних переваг (табл. 1.26).

Таблиця 1.26

Стратегія підвищення позицій українських університетів у міжнародних рейтингах (QS, THE, ARWU)

Проблема	Заходи реалізації	Необхідні ресурси	Термін реалізації	Очікуваний результат	Орієнтація на рейтинг
Розвиток наукової публікаційної активності					
Низька цитованість, обмежена присутність у WoS/Scopus	Фінансування публікацій, академічне редагування, підтримка open access	Державні гранти, інституційні фонди	2–4 роки	Зростання Citations, HiCi, PUB	QS, THE, ARWU
Інтернаціоналізація освіти та науки					
Низький International Ratio	Подвійні дипломи, спільні PhD, залучення іноземних викладачів	Міжнародні гранти, Erasmus+, Horizon	3–5 років	Підвищення International Score	QS, THE
Підтримка дослідницьких центрів					
Слабкий Research Score	Створення міждисциплінарних лабораторій	Бюджетні програми, донори	3–6 років	Зростання Research, PCP	THE, ARWU
Формування академічної репутації					
Низька Academic Reputation	Міжнародні конференції, спільні публікації, науковий PR	Комунікаційні бюджети	2–3 роки	Зростання репутаційних балів	QS, THE
Посилення зв'язків із бізнесом					
Обмежений Industry Score	Спільні R&D-проекти, стартап-інкубатори	Приватні інвестиції	2–4 роки	Зростання Industry	THE
Підтримка наукових еліт					
Відсутність Alumni, Award	Індивідуальні гранти, програми «талантів»	Державні фонди	5–10 років	Формування HiCi, Award	ARWU
Цифровізація управління наукою					
Фрагментарність даних	Research Management Systems, аналітика	ІТ-інвестиції	1–2 роки	Прозорість і керованість	Усі рейтинги

Джерело: узагальнено авторами за даними стратегії підвищення позицій українських університетів у міжнародних рейтингах (QS, THE, ARWU)

Вона ґрунтується на узагальненні результатів аналізу QS, THE та ARWU

та відображає комплексний підхід до подолання виявлених структурних обмежень. Запропоновані напрями орієнтовані на зміцнення наукової продуктивності, розвиток міжнародної співпраці, підвищення академічної репутації та посилення зв'язку освіти з інноваційною економікою.

Особливу увагу в стратегії приділено розвитку публікаційної активності та дослідницької інфраструктури як визначальних чинників зростання показників цитованості, наукового впливу та інституційної ефективності. Водночас заходи з інтернаціоналізації та підтримки академічної мобільності спрямовані на мінімізацію ізоляційної дистанції українських університетів від глобальних наукових мереж.

Важливим елементом запропонованої моделі є поєднання коротко-, середньо- та довгострокових заходів, що дає змогу адаптувати стратегію до умов воєнного та післявоєнного розвитку. Це забезпечує її гнучкість, реалістичність і відповідність ресурсним можливостям вітчизняної системи вищої освіти. Запропоновані заходи передбачають не лише внутрішні інституційні трансформації, а й активну взаємодію з державними органами, міжнародними донорами та приватним сектором, що є необхідною умовою формування стійкого механізму підвищення конкурентоспроможності університетів. Доцільно врахувати сучасні підходи до цифрової трансформації вищої освіти, які розглядають її не лише як впровадження окремих технологічних рішень, а як комплексний процес формування нових управлінських і освітніх практик. Як свідчать результати досліджень, ефективність цифрової трансформації визначається узгодженістю змін на макро-, мезо- та мікрорівнях, а також ступенем інтеграції технологічних платформ, зокрема систем управління навчанням, аналітики даних та інструментів штучного інтелекту. Водночас важливим чинником є рівень сприйняття змін усіма учасниками освітнього процесу, оскільки саме узгодженість інституційних і організаційних інтересів формує реальну готовність університетів до трансформації. З огляду на європейський досвід, цифрова трансформація виступає стратегічною передумовою підвищення конкурентоспроможності університетів, розвитку інноваційної діяльності та інтеграції у глобальний освітній простір, що є особливо актуальним для України в умовах євроінтеграційних процесів та післявоєнного відновлення.

Таким чином, реалізація окресленої стратегії створює передумови для поступового переходу українських закладів вищої освіти від адаптивної моделі

функціонування до проактивної моделі розвитку, орієнтованої на інтеграцію у світовий освітньо-науковий простір.

Висновки до розділу 1

Здійснений аналіз засвідчив наявність тісного взаємозв'язку між трансформацією освітньої політики України та динамікою глобальних індексів конкурентоспроможності, людського розвитку й талановитості. У довоєнний період 2015–2019 рр. реалізація освітніх реформ сприяла поступовому зростанню індексу людського розвитку з 0,778 до 0,789, підвищенню очікуваної тривалості навчання з 13,77 до 13,71 року та зростанню валового національного доходу на душу населення з 16,4 до 18,2 тис. дол. США. Водночас вплив цих змін на загальну конкурентоспроможність залишався обмеженим інституційними, фінансовими та структурними чинниками.

Після 2020 р., а особливо з початком повномасштабної війни у 2022 р., освітня система функціонує в умовах кризової адаптації, що відобразилося зниженням HDI до 0,772 у 2021–2022 рр., скороченням чисельності закладів вищої освіти з 515 у 2020–2021 н. р. до 314 у 2024–2025 н. р. та зменшенням контингенту здобувачів освіти до 956 тис. осіб. У цих умовах пріоритетами державної освітньої політики стали збереження кадрового потенціалу, підтримка безперервності освітнього процесу та забезпечення інституційної стійкості.

Результати дослідження доводять, що розвиток освітньої політики України є важливим чинником формування національної конкурентоспроможності та людського потенціалу в умовах глобальних трансформацій. Встановлено, що ефективність реформ безпосередньо залежить від їхньої узгодженості з фінансовими, управлінськими та ринковими перетвореннями. Зокрема, у період 2015–2021 рр. зростання бюджетних видатків на освіту з 74,9 до 154,1 млрд грн створило фінансові передумови для модернізації інфраструктури та впровадження інноваційних освітніх практик. Водночас у 2023 р. скорочення фінансування на 16,6 % засвідчило вразливість освітньої сфери в умовах воєнної економіки.

Аналіз розвитку освітньої дипломатії України у 2005–2025 рр. засвідчив, що вона сформувалася як комплексний інструмент інтеграції до Європейського та світового освітнього простору, поєднуючи нормативно-

правові, інституційні та проєктні механізми співпраці. Участь у Болонському процесі, міжнародних конвенціях ЮНЕСКО та програмі Erasmus+ забезпечила впровадження європейських стандартів якості, розвиток академічної мобільності та системи визнання кваліфікацій.

У 2021–2025 рр. у межах Erasmus+ було реалізовано понад 11,6 тис. мобільностей, 155 партнерських проєктів співпраці, 69 проєктів розвитку потенціалу ЗВО та 275 проєктів Jean Monnet, що свідчить про високий рівень інституційної інтеграції України у європейський освітній простір. Сукупність цих процесів сформувала інституційну основу для модернізації вищої освіти та підвищення її міжнародної привабливості в умовах глобальних і воєнних викликів.

Порівняльний аналіз методологій і результатів міжнародних рейтингів QS, THE та ARWU засвідчив наявність системних дисбалансів у розвитку українських закладів вищої освіти, насамперед у сфері наукової продуктивності, міжнародної інтеграції та репутаційного капіталу. Зокрема, у рейтингу QS показники академічної репутації КПІ становили лише 16,2 бала проти 99,6–100,0 у світових лідерів, а цитованість – 1,5 бала проти майже 100. У рейтингу THE більшість українських університетів перебувають у групі 1501+, тоді як в ARWU представлений лише один ЗВО із загальним балом 15,6.

Попри збереження освітнього потенціалу, що проявляється у відносно стабільних показниках Faculty Student Ratio (37,4 бала) та Employer Reputation (31,8 бала), більшість університетів залишаються малоконкурентоспроможними в глобальному академічному просторі. Особливо критичними є низькі значення цитованості, обмежена участь у міжнародних дослідницьких мережах (20,4 бала проти понад 94 в лідерів) та недостатня присутність у престижних наукових виданнях.

Отримані результати підтверджують необхідність переходу від фрагментарних заходів до системної моделі розвитку вищої освіти, орієнтованої на міжнародні стандарти якості, підвищення наукової продуктивності та посилення інтернаціоналізації. Подальший розвиток освітньої політики України має ґрунтуватися на комплексній синхронізації реформ із процесами соціально-економічного відновлення, цифрової трансформації та європейської інтеграції, що створить передумови для сталого зростання людського капіталу та конкурентоспроможності держави в довгостроковій перспективі.

Питання для самоконтролю

Рівень знання

1. Визначте основні складники Індексу людського розвитку (HDI).

Методичний коментар: Під час відповіді зосередьтеся на трьох основних вимірах індексу: освіті, здоров'ї та рівні доходів. Проаналізуйте, які саме статистичні показники використовуються для їхнього вимірювання. Зверніть увагу на взаємозв'язок між цими складниками у формуванні інтегрального значення HDI. Важливо показати розуміння логіки побудови індексу.

2. Схарактеризуйте основні етапи реформування освітньої політики України у 2015–2024 рр.

Методичний коментар: Відповідь має ґрунтуватися на періодизації, поданій у відповідному підрозділі. Необхідно чітко виокремити довоєнний, кризовий та воєнний етапи розвитку освітньої політики. Зверніть увагу на основні законодавчі та інституційні зміни кожного періоду. Важливо показати послідовність реформ.

3. Визначте роль освітньої субвенції у фінансуванні освіти.

Методичний коментар: Під час відповіді орієнтуйтеся на функціональне призначення освітньої субвенції в бюджетній системі. Проаналізуйте її частку в загальних видатках на освіту та механізм розподілу. Поясніть значення субвенції для забезпечення стабільного фінансування закладів загальної середньої освіти. Зверніть увагу на її вплив на якість освітніх послуг.

4. Які основні напрями діяльності охоплює програма Erasmus+ у 2021–2025 рр.?

Методичний коментар: Під час відповіді зверніть увагу на структурний поділ програми за сферами: освіта, молодь і спорт. Проаналізуйте зміст основних напрямів KA1, KA2, CBHE та Jean Monnet. Використовуйте терміни й формулювання, наведені в тексті підрозділу. Важливо уникати узагальнених і неточних відповідей.

5. Назвіть основні аналітичні блоки рейтингу QS World University Rankings та їхні вагові коефіцієнти.

Методичний коментар: Орієнтуйтеся на офіційну методологію рейтингу QS та структуру його оцінювання. Проаналізуйте співвідношення між дослідницьким, освітнім, репутаційним та міжнародним компонентами.

Спробуйте показати, як вагові коефіцієнти впливають на підсумкову позицію університету. Важливо продемонструвати розуміння логіки формування рейтингового балу.

Рівень розуміння

6. Обґрунтуйте значення індексу Global Talent Competitiveness Index (GTCI) для оцінки розвитку талантів.

Методичний коментар: Під час відповіді зверніть увагу на структуру індексу та його основні складники. Порівняйте підхід GTCI з методологією Global Competitiveness Index. Поясніть, чому саме цей індекс є важливим для аналізу освітньої політики та людського капіталу. Наведіть приклади відповідних компонентів.

7. Поясніть роль програми Erasmus+ у формуванні освітньої дипломатії України.

Методичний коментар: Розкрийте взаємозв'язок між академічною мобільністю, інституційним партнерством і міжнародним іміджем держави. Проаналізуйте вплив програми на інтеграцію України до європейського освітнього простору. Поясніть механізми цього впливу на основі матеріалів підрозділу. Проілюструйте відповідь конкретними прикладами.

8. Як цифрові платформи Erasmus+ впливають на розвиток шкільної освіти?

Методичний коментар: Проаналізуйте функціональне призначення платформ eTwinning, ESEP та EPAL. Поясніть їхню роль у професійному розвитку педагогів і поширенню інноваційних методик навчання. Зверніть увагу на масштаби їхнього використання. За можливості наведіть статистичні дані, представлені в таблицях.

9. У чому полягає відмінність між підходами QS, THE та ARWU до оцінювання університетів?

Методичний коментар: Порівняйте методологічні пріоритети трьох міжнародних рейтингів. Проаналізуйте різні акценти на репутаційних, дослідницьких та елітарних показниках. Структуруйте відповідь за основними групами індикаторів. Важливо показати розуміння логіки кожного підходу.

Рівень застосування

10. Запропонуйте практичні заходи для покращення позицій України в Global Talent Competitiveness Index.

Методичний коментар: Орієнтуйтеся на реальні інструменти державної освітньої та кадрової політики. Проаналізуйте можливості розвитку професійної підготовки, цифрових компетентностей і міжнародної співпраці. Обґрунтуйте доцільність запропонованих заходів. Важливо показати їхній зв'язок із компонентами індексу.

11. Проаналізуйте можливості використання показників Індексу людського розвитку для планування освітніх реформ.

Методичний коментар: Спробуйте пов'язати статистичні дані з управлінськими рішеннями у сфері освіти. Проаналізуйте вплив освітніх компонентів HDI на формування державної політики. Наведіть приклади можливого використання індикаторів. Поясніть практичну цінність індексу для стратегічного планування.

12. Запропонуйте механізм використання програми Erasmus+ для розвитку міжнародної стратегії конкретного університету.

Методичний коментар: Проаналізуйте можливості академічної мобільності, партнерств співпраці та проектів CBHE в межах програми Erasmus+. Сформулюйте послідовний план дій, орієнтований на досягнення довгострокових стратегічних цілей.

13. Запропонуйте заходи для підвищення показника Citations per Faculty в конкретному університеті.

Методичний коментар: Орієнтуйтеся на управлінські, організаційні та мотиваційні інструменти розвитку наукової діяльності. Ураховуйте ресурси установи, публікаційну політику та міжнародну співпрацю. Проаналізуйте можливості підтримки дослідників. Важливо показати практичну спрямованість запропонованих рішень.

Рівень аналізу

14. Порівняйте динаміку України та країн Центральної та Східної Європи за показниками HDI та GCI.

Методичний коментар: Здійсніть порівняльний аналіз, використовуючи наведені статистичні таблиці. Визначте основні тенденції розвитку. Оцініть роль освітніх компонентів у формуванні індексів та зіставте результати довоєнного періоду з показниками воєнного часу.

15. Проаналізуйте причини зростання ролі проектів СВНЕ після 2022 року.

Методичний коментар: Ураховуйте вплив воєнних викликів і потребу в інституційному відновленні. Проаналізуйте значення європейської фінансової та експертної підтримки. Поясніть роль СВНЕ в модернізації управління університетами. Зверніть увагу на системний характер змін.

16. Розкрийте структурні причини обмеженої присутності України в рейтингу ARWU.

Методичний коментар: Виділіть інституційні, економічні та кадрові чинники. Проаналізуйте рівень наукової продуктивності, цитованості та кадрового потенціалу. Покажіть взаємозв'язок між фінансуванням і результативністю. Обґрунтуйте системний характер проблеми.

Рівень синтезу

17. Розробіть концепцію післявоєнної модернізації освіти України.

Методичний коментар: Поєднайте результати аналізу викликів і перспектив розвитку освіти. Ураховуйте процеси європейської інтеграції та цифрової трансформації. Запропонуйте комплексну модель реформ. Представте системний і послідовний підхід.

18. Запропонуйте власну систему внутрішніх індикаторів для моніторингу конкурентоспроможності закладу вищої освіти.

Методичний коментар: Орієнтуйтеся на міжнародні стандарти оцінювання та національні особливості. Обґрунтуйте вибір кожного індикатора. Поясніть механізм їхнього використання в управлінні. Аргументуйте доцільність запропонованої системи.

Рівень оцінювання

19. Оцініть ефективність програми Erasmus+ як інструменту європейської інтеграції України.

Методичний коментар: На основі кількісних та якісних показників участі України в програмі проаналізуйте досягнуті результати та виявлені обмеження. Порівняйте очікувані та фактичні ефекти. Сформулюйте аргументовані висновки щодо ефективності реалізації ініціатив.

20. Дайте критичну оцінку потенціалу України щодо досягнення істотного прогресу в рейтингу ARWU в середньостроковій перспективі.

Методичний коментар: Оцініть наявні фінансові, кадрові та інституційні ресурси. Проаналізуйте зовнішні та внутрішні обмеження розвитку науки. Визначте потенційні сценарії зростання. Важливо продемонструвати реалістичність і збалансованість суджень.

Тестові завдання

Тестові завдання з однією правильною відповіддю

1. Яка організація розробляє Індекс глобальної конкурентоспроможності (GCI)?

- а) Організація економічного співробітництва та розвитку;
- б) Всесвітній економічний форум;
- в) Програма розвитку ООН;
- г) Світовий банк.

2. Який показник НЕ входить до структури Індексу людського розвитку (HDI)?

- а) очікувана тривалість навчання;
- б) тривалість життя;
- в) валовий внутрішній продукт;
- г) валовий національний дохід на душу населення.

3. Який компонент HDI безпосередньо характеризує рівень освіти?

- а) тривалість життя;
- б) очікувана й середня тривалість навчання;
- в) рівень інфляції;
- г) обсяг державного бюджету

4. Яка міжнародна програма ЄС є основним інструментом освітньої співпраці України з Європою?

- а) Horizon Europe;
- б) Erasmus+;
- в) Creative Europe;
- г) TEMPUS.

5. Яка організація координує програму Erasmus+ на національному рівні в Україні?

- а) Міністерство закордонних справ України;
- б) Національний офіс Erasmus+ в Україні;

- в) ЮНЕСКО в Україні;
- г) Європейський парламент.

6. Який показник має найбільшу вагу в рейтингу QS World University Rankings?

- а) співвідношення викладачів і здобувачів освіти;
- б) академічна репутація;
- в) частка іноземних здобувачів;
- г) сталий розвиток.

7. Який рейтинг найбільше орієнтований на наукові нагороди та публікації в Nature і Science?

- а) QS World University Rankings;
- б) Times Higher Education World University Rankings;
- в) Academic Ranking of World Universities;
- г) Webometrics Ranking.

8. Основною метою Індексу глобальної конкурентоспроможності талантів (GTCI) є оцінка:

- а) ефективності бюджетної політики;
- б) рівня цифровізації державного управління;
- в) здатності країн формувати й утримувати людський капітал;
- г) рівня розвитку промисловості.

9. Який напрям Erasmus+ спрямований на міжнародну кредитну мобільність здобувачів освіти та викладачів?

- а) KA220;
- б) KA171;
- в) KA211;
- г) Jean Monnet.

10. Яка форма співпраці в межах Erasmus+ орієнтована на модернізацію управління університетами?

- а) молодіжні обміни;
- б) віртуальні платформи;
- в) проекти CBHE;
- г) волонтерські програми.

11. Яка основна мета програм Jean Monnet?

- а) підтримка спортивної мобільності;
- б) розвиток підприємництва здобувачів освіти;

- в) поширення знань про європейську інтеграцію;
- г) фінансування інфраструктури ЗВО.

12. Який показник у THE WUR характеризує взаємодію університету з бізнесом?

- а) Teaching;
- б) Research;
- в) Citations;
- г) Industry.

13. У якому році українські університети вперше були представлені в THE WUR?

- а) 2012;
- б) 2014;
- в) 2016;
- г) 2019.

14. Що означає нормалізація показників у міжнародних рейтингах?

- а) усунення всіх низьких результатів;
- б) перерахунок балів з урахуванням галузевих і масштабних відмінностей;
- в) усереднення результатів усіх університетів;
- г) переведення показників у відсотки.

15. Який із наведених чинників найбільше сприяв відносній стабільності освітніх компонентів HDI України у 2015–2021 рр.?

- а) активна приватизація закладів освіти;
- б) інерційність освітніх процесів і накопичення людського капіталу;
- в) повна автономія університетів;
- г) зростання міграції молоді.

16. Яка характеристика найбільш точно відображає роль освіти України після 2022 року в контексті міжнародних індексів?

- а) освіта як другорядна соціальна сфера;
- б) освіта як джерело бюджетних витрат;
- в) освіта як елемент національної стійкості та відновлення;
- г) освіта як інструмент комерціалізації знань.

17. Який чинник найбільше вплинув на зміну фінансових пріоритетів Erasmus+ щодо України після 2022 року?

- а) зменшення кількості здобувачів освіти;

- б) припинення участі Великої Британії;
- в) повномасштабна війна та гуманітарна криза;
- г) вступ України до ЄС.

18. Яке твердження найточніше відображає сучасну роль Erasmus+ в освітній дипломатії України?

- а) програма використовується переважно для короткострокових обмінів здобувачів;
- б) Erasmus+ є допоміжним інструментом культурного обміну;
- в) програма виконує функцію комплексного механізму інтеграції та модернізації освіти;
- г) Erasmus+ має лише фінансове призначення.

19. Яка головна причина обмеженого представництва України в ARWU?

- а) відсутність приватних університетів;
- б) недостатня кількість іноземних здобувачів;
- в) відсутність лауреатів міжнародних наукових премій та Highly Cited Researchers;
- г) низький рівень цифровізації освіти.

20. Яка стратегічна дія найефективніше сприятиме одночасному зростанню показників QS і THE?

- а) збільшення кількості навчальних дисциплін;
- б) розширення внутрішніх адміністративних підрозділів;
- в) підтримка міжнародних публікацій та дослідницьких консорціумів;
- г) скорочення академічної мобільності.

Тестові завдання з декількома правильними відповідями

1. Які показники формують освітній компонент Індексу людського розвитку (HDI)?

- а) очікувана тривалість навчання;
- б) середня тривалість навчання;
- в) рівень інфляції;
- г) валовий національний дохід на душу населення.
- д) рівень зайнятості населення.

2. Які чинники сприяли стабілізації освітньої системи України у 2018–2019 рр.?

- а) зростання державного фінансування освіти;
- б) реалізація реформи «Нова українська школа»;
- в) скорочення мережі закладів освіти;
- г) упровадження нових освітніх стандартів;
- д) повна відмова від державного регулювання.

3. Які міжнародні документи формують основу визнання кваліфікацій України у європейському освітньому просторі?

- а) Лісабонська конвенція про визнання кваліфікацій;
- б) Конвенція ЮНЕСКО проти дискримінації в освіті;
- в) Паризька кліматична угода;
- г) Болонська декларація;
- д) Угода СОТ про торгівлю послугами.

4. Які показники безпосередньо впливають на блок *Research and Discovery* в рейтингу QS?

- а) Academic Reputation;
- б) Citations per Faculty;
- в) Faculty Student Ratio;
- г) Employer Reputation;
- д) International Research Network.

5. Які чинники формують показник *International Outlook* у рейтингу THE WUR?

- а) частка іноземних здобувачів освіти;
- б) частка іноземних викладачів;
- в) дохід від промисловості;
- г) міжнародна наукова співпраця;
- д) репутація роботодавців.

6. Які наслідки повномасштабної війни найбільше вплинули на позиції України в міжнародних освітніх та конкурентних рейтингах?

- а) масова міграція здобувачів освіти та викладачів;
- б) скорочення бюджетного фінансування у 2023 році;
- в) повна зупинка міжнародної співпраці;
- г) руйнування освітньої інфраструктури;
- д) зростання приватного фінансування освіти.

7. Які характеристики відображають трансформацію освітньої дипломатії України у 2020–2025 рр.?

- а) орієнтація на післявоєнне відновлення освіти;
- б) посилення цифрових форматів навчання;
- в) відмова від міжнародної інтеграції;
- г) розширення участі в європейських мережах університетів;
- д) зменшення ролі міжнародних організацій.

8. Які напрями діяльності Erasmus+ мають системний вплив на модернізацію вищої освіти України?

- а) проєкти CBHE (розбудова потенціалу);
- б) альянси європейських університетів;
- в) туристичні студентські програми;
- г) Jean Monnet з європейських студій;
- д) комерційні освітні франшизи

9. Які особливості методології ARWU обмежують участь українських університетів у верхніх сегментах рейтингу?

- а) орієнтація на лауреатів міжнародних наукових премій;
- б) висока значущість показників публікацій у Nature і Science;
- в) обов'язкова наявність значної кількості іноземних здобувачів освіти;
- г) орієнтація на Highly Cited Researchers;
- д) урахування репутаційних опитувань.

10. Які стратегічні напрями можуть сприяти підвищенню позицій українських університетів одночасно в QS і THE?

- а) розвиток міжнародних дослідницьких консорціумів;
- б) збільшення кількості внутрішніх адміністративних посад;
- в) підтримка публікацій у журналах Scopus і Web of Science;
- г) обмеження академічної мобільності;
- д) запровадження англомовних освітніх програм.

Тестові завдання з розгорнутою відповіддю

1. Оцініть вплив повномасштабної війни на трансформацію освітньої політики України після 2022 року та обґрунтуйте її роль у формуванні національної стійкості й післявоєнного відновлення.

Критерії оцінювання:

Змістовність (до 4 балів): схарактеризовано основні воєнні виклики для освіти; проаналізовано зміни у фінансуванні, кадровому потенціалі та організації навчання; визначено роль міжнародної підтримки.

Аналітичність і синтез (до 3 балів): поєднано соціальні, економічні та інституційні аспекти; обґрунтовано взаємозв'язок освіти й національної безпеки; сформульовано власні узагальнення.

Логіка та структура викладу (до 2 балів): відповідь має чітку композицію; висновки логічно випливають з аналізу; аргументи подано послідовно.

Мовна та термінологічна коректність (до 1 бала): дотримано академічного стилю; використано понятійний апарат підрозділу; відсутні граматичні помилки.

2. Оцініть ефективність програми Erasmus+ як інструменту освітньої дипломатії України у 2021–2025 рр. у контексті цифрової трансформації та післявоєнного відновлення. Обґрунтуйте, чи можна вважати Erasmus+ основним механізмом інтеграції України в Європейський простір вищої освіти.

Критерії оцінювання:

Розкриття теми (до 4 балів): схарактеризовано масштаби участі України в Erasmus+; висвітлено роль мобільності, партнерств, CBHE та Jean Monnet; показано вплив цифрових ініціатив; програму пов'язано з відновленням освіти.

Критичне оцінювання (до 3 балів): проаналізовано позитивні результати й обмеження; порівняно інструменти підтримки; аргументовано позицію щодо стратегічної ролі програми.

Логіка викладу (до 2 балів): забезпечено чітку структуру; використано логічні переходи між частинами.

Академічна культура (до 1 бала): використано наукову лексику; уникнуто публіцистичності; дотримано коректного оформлення думок.

3. Оцініть ефективність програми Erasmus+ як інструменту освітньої дипломатії України у 2021–2025 рр. у контексті цифрової трансформації та післявоєнного відновлення. Обґрунтуйте, чи можна вважати Erasmus+ основним механізмом інтеграції України в Європейський простір вищої освіти.

Критерії оцінювання:

Розкриття теми (до 4 балів): схарактеризовано масштаби участі України в Erasmus+; висвітлено роль академічної мобільності, партнерств, CBHE та

Jean Monnet; показано вплив цифрових ініціатив; програму пов'язано з процесами відновлення освіти.

Критичне оцінювання (до 3 балів): проаналізовано позитивні результати й наявні обмеження; продемонстровано здатність порівнювати інструменти міжнародної підтримки; аргументовано позицію щодо стратегічної ролі програми.

Логіка викладу (до 2 балів): забезпечено чітку структуру відповіді; використано логічні переходи між частинами.

Академічна культура (до 1 бала): використано наукову лексику; уникнуто публіцистичного стилю; дотримано коректного оформлення думок.

4. Проаналізуйте вплив міжнародних університетських рейтингів (QS, THE, ARWU) на стратегічний розвиток українських закладів вищої освіти в умовах воєнного та післявоєнного відновлення. Оцініть можливості та ризики орієнтації на рейтингові показники як інструмент підвищення конкурентоспроможності. Запропонуйте власне бачення оптимального балансу між національними освітніми пріоритетами та міжнародними стандартами.

Критерії оцінювання:

Змістовність (до 4 балів): розкрито роль рейтингів у формуванні стратегій закладів вищої освіти; проаналізовано вплив воєнних умов; схарактеризовано можливості та обмеження рейтингової орієнтації.

Аналітичність і синтез (до 3 балів): порівняно QS, THE та ARWU; встановлено причинно-наслідкові зв'язки; сформульовано узагальнені висновки.

Аргументованість позиції (до 2 балів): наведено обґрунтовані приклади; логічно обґрунтовано власну позицію.

Структура й мовне оформлення (до 1 бала): наявний вступ, основна частина й висновок; академічність; витримано визначений обсяг.

5. Оцініть ефективність наявної системи підтримки наукової діяльності в українських університетах у контексті вимог рейтингів QS, THE та ARWU. Визначте основні інституційні та державні обмеження розвитку високореєтингових досліджень. На основі аналізу запропонуйте комплексну

модель реформування наукової політики університету, орієнтовану на підвищення міжнародної видимості та наукового впливу.

Критерії оцінювання:

Глибина аналізу (до 4 балів): схарактеризовано сучасний стан наукової підтримки; виявлено інституційні й фінансові проблеми; ураховано рейтингові вимоги.

Конструктивність пропозицій (до 3 балів): сформульовано реалістичну модель реформ; визначено основні напрями змін; ураховано ресурсні обмеження.

Якість аргументації (до 2 балів): використано дані з підрозділу; наведено логічні пояснення; відсутні суперечності у висновках.

Логіка викладу та стиль (до 1 бала): забезпечено чітку структуру тексту; академічність; дотримано вимог до обсягу.

Ситуаційні завдання та практичні задачі

Ситуація 1. Оцініть вплив повномасштабної війни на трансформацію освітньої політики України після 2022 року та обґрунтуйте її роль у формуванні національної стійкості й післявоєнного відновлення. У відповіді розкрийте, як змінилися пріоритети державної освітньої політики в умовах воєнних ризиків, та поясніть сутність «стійкісної» функції освіти (кадрова, соціальна, інституційна, інноваційна). Окресліть основні виклики (безпекові, демографічні, фінансові, інфраструктурні), а також механізми адаптації (організація навчання, цифрові рішення, підтримка педагогів і здобувачів освіти, партнерські програми). Завершіть відповідь узагальненим висновком щодо того, за яких умов освіта перетворюється на рушійну силу відновлення, а не лише на сферу «утримання» в кризі.

Критерії оцінювання:

1. Змістовність і точність (до 4 балів): окреслено щонайменше 3 групи воєнних викликів для освіти; показано зміну пріоритетів освітньої політики після 2022 року (не декларативно, а через конкретні напрями рішень); висвітлено кадровий вимір (збереження / перерозподіл / вплив людського капіталу) та інституційний вимір (стійкість мережі закладів).

2. Аналітичність і причинно-наслідкові зв'язки (до 3 балів): пояснено, *як саме* зміни в освіті впливають на стійкість держави (безпека, соціальна

згуртованість, економічне відновлення); наведено узгоджені аргументи без логічних розривів.

3. Доказовість і коректне використання матеріалу розділу (до 2 балів): наведено факти / приклади з підрозділу (за можливості – цифри з таблиць про фінансування, мережу ЗВО, кадровий склад тощо); відсутні загальні фрази.

4. Структура та академічний стиль (до 1 бала): чітка композиція (вступ – аналіз – висновок), академічність, дотримано обсягу 150–200 слів.

Ситуація 2. Оцініть ефективність програми Erasmus+ як інструменту освітньої дипломатії України у 2021–2025 рр. у контексті цифрової трансформації та післявоєнного відновлення. У відповіді проаналізуйте програму у двох площинах: 1) як механізм міжнародної інтеграції (мобільність, партнерства, мережі, довіра); 2) як інструмент внутрішньої модернізації (цифровізація, якість, управлінські компетентності, інституційний розвиток). Обов'язково розмежуйте індивідуальні формати (мобільність) та інституційні формати (партнерства, CBHE, альянси, платформи), а також поясніть їхній різний «ефект» для системи освіти. Завершіть відповідь критичним висновком: за яких умов Erasmus+ справді стає основним механізмом інтеграції України до Європейського простору вищої освіти, а за яких – його вплив залишається фрагментарним.

Критерії оцінювання:

1. Розкриття теми та охоплення компонентів (до 4 балів): описано щонайменше 3 інструменти/напрями Erasmus+ (наприклад, мобільність, партнерства KA220, CBHE, Jean Monnet, цифрові платформи); показано різницю між індивідуальними та інституційними форматами; пов'язано Erasmus+ з цифровою трансформацією та відновленням.

2. Критичне оцінювання (до 3 балів): наведено не лише позитивні ефекти, а й обмеження (ресурсні, організаційні, кадрові, інституційні); сформульовано аргументовану позицію щодо важливості програми.

3. Використання емпіричних даних (до 2 балів): застосовано числові показники з таблиць (мобільність, кількість проектів, масштаби підтримки тощо) або приклади з матеріалу розділу.

4. Логіка викладу та стиль (до 1 бала): структурованість, академічність, відповідність обсягу.

Ситуація 3. Проаналізуйте, як міжнародні університетські рейтинги (QS, THE, ARWU) можуть бути використані українськими закладами вищої освіти як

інструмент стратегічного управління в умовах воєнного та післявоєнного розвитку. У відповіді: а) порівняйте логіку оцінювання трьох рейтингів (що саме вони «винагороджують»), б) поясніть, чому «орієнтування на рейтинг» може давати як позитивні ефекти (стратегічна дисципліна, фокус на якість, міжнародна видимість), так і ризики (вузька оптимізація показників, ігнорування національних пріоритетів, дисбаланс між навчанням і дослідженнями). Сформулюйте власну модель балансу: які 2–3 пріоритети має зберегти університет як суспільну інституцію, навіть якщо це не дає швидкого рейтингового зростання. Завершіть відповідь практичним висновком щодо доцільної траєкторії «рейтингової стратегії» для України.

Критерії оцінювання.

1. Змістовність (до 4 балів): розкрито відмінності QS, THE, ARWU (репутаційні / дослідницькі / «елітні» акценти); показано щонайменше 2 можливості та 2 ризики рейтингової орієнтації; пов'язано аргументи з умовами війни / відновлення.

2. Аналітичність і синтез (до 3 балів): є причинно-наслідкові пояснення (чому саме виникають ризики / ефекти); сформовано узагальнений висновок і власну позицію.

3. Емпіричність (до 2 балів): використано дані з таблиць розділу (наприклад, розриви KPI з найкращими університетами, показники українських ЗВО у THE/ARWU/QS).

4. Структура та стиль (до 1 бала): чітка композиція, академічність, дотримано обсягу.

Ситуація 4. Оцініть системні причини слабкої позиції українських університетів у QS, THE та ARWU та запропонуйте цілісну програму інституційних змін на рівні університету. У відповіді визначте щонайменше три «вузли проблем»: 1) наукова продуктивність / цитованість; 2) міжнародна інтеграція (мережі, мобільність, персонал); 3) репутаційний капітал і взаємодія з роботодавцями / індустрією. Поясніть, чому ці проблеми мають системний характер і не розв'язуються точковими заходами. Запропонуйте програму змін, яка містить: управлінські рішення (політики, стимули, KPI), інфраструктурні рішення (підтримка публікацій / даних / лабораторій), та партнерські рішення (консорціуми, міжнародні проєкти). Завершіть відповідь критеріями успіху програми (які результати можна очікувати в коротко- та середньостроковій перспективі).

Критерії оцінювання:

1. Діагностика проблем (до 4 балів): виокремлено щонайменше 3 системні причини слабких позицій; пояснено їхній взаємозв'язок (а не подано списком); ураховано специфіку різних рейтингів.

2. Якість запропонованої програми (до 3 балів): наявні управлінський, інфраструктурний та партнерський блоки; заходи реалістичні, узгоджені, мають логіку впровадження.

3. Аргументація з опорою на дані (до 2 балів): доречно використано емпіричні показники з розділу (наприклад, Citations per Faculty, International Faculty Ratio, ARWU Alumni/Award=0,0 тощо).

4. Структура і стиль (до 1 бала): чітка композиція, академічність, обсяг витримано.

Ситуація 5. Сформулюйте обґрунтовану позицію щодо того, як Україна має використовувати глобальні індекси (HDI, GCI/GTCI) та національні освітні показники для планування освітньої політики в умовах відновлення. У відповіді поясніть сутність управлінської цінності індексів (порівнянність, бенчмаркінг, пріоритизація), а також вкажіть їхні обмеження (інерційність, неповне відображення контексту війни, різні методології). Запропонуйте, які саме освітні пріоритети доцільно «прив'язати» до показників (якість, доступність, людський капітал, регіональна нерівність, цифрова готовність), і як уникнути підміни стратегічних цілей «гонитвою за метриками». Завершіть відповідь висновком: якою має бути модель синхронізації освіти з економічним відновленням і євроінтеграцією.

Критерії оцінювання:

1. Змістовність (до 4 балів): розкрито щонайменше 2 індекси та їхню управлінську логіку; показано зв'язок індексів із політикою освіти та відновлення.

2. Критичність і баланс (до 3 балів): наведено переваги й обмеження використання індексів; сформовано збалансовану позицію щодо ролі «метрик» у політиці.

3. Опора на дані / приклади (до 2 балів): використано конкретні показники з таблиць розділу (динаміка HDI / освітніх компонентів, фінансування освіти, мережа ЗВО тощо) або коректні приклади.

4. Композиція та стиль (до 1 бала): логічна структура, академічність, обсяг 150–200 слів.

Посилання на наукову літературу за темою розділу для самостійної роботи (конспектування)

Основна література

1. Анісімович-Шевчук О. З. Освітня політика як інструмент національної безпеки держави. *Політичне життя*. 2024. № 2. С. 47–54. DOI: <https://doi.org/10.31558/2519-2949.2024.2.6>
2. Вища освіта України в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення: виклики і відповіді: науково-аналітична доповідь. За заг. ред. В. Г. Кременя. Київ: Педагогічна думка, 2023. 172 с. DOI: <https://doi.org/10.37472/NAES-IHED-2023>
3. Герасименко О. Ю. Забезпечення якості неперервної освіти європейських країн в умовах соціальних трансформацій. Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії. Кривий Ріг: КДПУ, 2023. 282 с. URL: <https://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/123456789/7999>
4. Журавель Ю. В. Державне регулювання конкурентоспроможності закладів освіти України: дисертація на здобуття наукового ступеня доктора наук з державного управління. Львів: Національний університет «Львівська політехніка», 2025. 386 с. URL: <https://lpnu.ua/sites/default/files/2025/dissertation/33951/disertaciya-zhuravel-yuv-sayt.pdf>
5. Інститут вищої освіти НАПН України. Політика та механізми забезпечення ефективності освітньої діяльності в університетах України в умовах воєнного стану і післявоєнного відновлення. Київ, 2023. URL: https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2024/02/diyalnist-univ_mon_2023-152p.pdf
6. Кучерявий О. Г. Якість педагогічної освіти України: тенденції і перспективи. Навчальний посібник. Київ. ТАЛКОМ. 2019. 256 с. ISBN 978-617-7685-63-9. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/719279/>
7. Немченко С. Г., Крижко В. В., Боднар О. С., Радул В. В., Старокожко О. М., Кондратенко Ю. І. Управління закладом освіти. 2-ге вид. Бердянськ: БДПУ, 2022. 506 с. URL: https://eprints.zu.edu.ua/34103/1/Управління%20закладом%20освіти_блок_2

022_друк%20%281%29.pdf

8. Петруха С. В., Петруха Н. М., Шуман В. Ю., Каращенко В. С. Механізми фінансування науки в період невизначеності: історіографія та прагматизм. *Наукові праці НДФІ*. 2025. № 3. С. 128–159. DOI: <https://doi.org/10.33763/npndfi2025.03.128>

9. Політика та механізми забезпечення ефективності освітньої діяльності в університетах України в контексті євроінтеграції та в умовах воєнного стану і післявоєнного відновлення країни: монографія. За ред. Ж.Таланової. К.: Інститут вищої освіти НАПН України, 2023. 152 с. URL: https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2024/02/diyalnist-univ_mon_2023-152p.pdf

10. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

11. Ростока М. Л. Інформаційно-аналітичний супровід модернізації і реформування сучасної освіти в умовах форс-мажорних обставин. Аналітичний огляд. 2022. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731558/1/Rostoka%20ML-overview_edition_2022.pdf

12. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка вищої школи: національний, європейський та глобальний контексти. Навчальний посібник. Суми. СумДПУ ім. А. С. Макаренка. 2021. 319 с. URL: <http://library.megu.edu.ua:8180/jspui/handle/123456789/3898>

13. Швидун Л. Освітня мобільність у просторі глобалізованого світу. *Грані*. 2021. Т. 24. № 5. С. 27–34. DOI: <https://doi.org/10.15421/172152>

14. Шевченко С. О., Сидоренко Н. С., Липовська Н. А. Глобалізація, євроінтеграція та сталий розвиток. Навчальний посібник. Дніпро. ДДУВС. 2023. 344 с. URL: <https://www.er.dduvs.edu.ua/handle/123456789/11498>

15. Янченко Т. Розвиток вищої освіти в Україні у контексті Болонського процесу. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. 2024. Вип. 28(184). С. 103–107. URL: http://erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/10624/1/Янченко_Розвиток%20вищої%20освіти.pdf

Додаткова література

1. Атаманенко А., Мартинюк Н. Наукова дипломатія у глобалізованому світі: концептуалізація явища. *Acta De Historia & Politica: Saeculum XXI*. 2022. № 4. С. 88–98. DOI: <https://doi.org/10.26693/ahpsxxi2022.04.088>
2. Махиня Н. В. Наукова та освітня дипломатія: її вплив на формування позитивного іміджу держави. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум»*. 2021. Т. 169. № 13. С. 444–451. URL: <https://visnyk.chnpu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/350/379>
3. Наливайко О. Глобалізація чи деглобалізація освіти? Уроки часів COVID. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2022. № 50. С. 88–94. DOI: <http://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-50-08>.
4. Огляд нових можливостей для України як країни-партнера Програми ЄС Еразмус+ на 2021–2027 рр. Про участь України в Програмі ЄС Еразмус+ за 2021–2025 рр. 2025. URL: https://erasmusplus.org.ua/wp-content/uploads/2025/11/participation-of-ukraine-in-eu_2021_2027_december_2025.pdf
5. Олійник О. М., Солошенко О. М. Громадянська освіта як фундамент багатовекторності освітнього процесу в межах Болонської системи. *Новий колегіум*. 2023. № 1–2(110). С. 86–92. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/items/316f8112-2b97-4e43-a581-379e3d048e7c>
6. Прохоренко Т. Г. Глобалізація освіти та її наслідки. Академічні візії. 2025. № 39. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1670>
7. Публічна дипломатія : навч. посіб. / за загал. ред. І. Матяш; Національний університет «Острозька академія»; Наукове товариство історії дипломатії та міжнародних відносин. К.: Горобець, 2021. 224 с. URL: <https://earchive.mfa.gov.ua/files/library/Public-Diplomacy.pdf>
8. Рябець Н. М., Тимків І. В. Глобалізація ринку освітніх послуг: регіональні особливості та інтеграційні перспективи України. *Галицький економічний вісник*. 2019. Т. 61. № 6. С. 141–154. URL: <https://elartu.tntu.edu.ua/handle/lib/31596>
9. Седляр Ю. О., Ярошенко В. М. Освітня і наукова дипломатія у сучасному світовому порядку. Актуальні проблеми філософії та соціології.

2025. Вип. 56. С. 289–294. DOI: <https://doi.org/10.32782/apfs.v056.2025.43>

10. Серікова О. М. Розвиток вищої освіти як критерій постіндустріально го суспільства: стан в Україні внаслідок війни. *Український економічний часопис*. 2025. Вип. 8. С. 128–134. DOI: [10.32782/2786-8273/2025-8-22](https://doi.org/10.32782/2786-8273/2025-8-22)

11. Смирнова К. Науково-освітня дипломатія в умовах воєнного стану в Україні як інструмент публічної дипломатії. *Україна дипломатична*. 2022. Вип. 23. С. 442–449. URL: <http://jnas.nbuv.gov.ua/article/UJRN-0001452909>

12. Снітовська О. Й. Університетська освіта в дослідженнях українських компаративістів: проєвропейський вектор. *Педагогічний альманах*. 2024. № 56. С. 152–159. DOI: <https://doi.org/10.37915/pa.vi56.554>

13. Хан Є. Участь України у Болонському процесі: 12 років на шляху до європейського простору. *Європейські історичні студії*. 2017. № 7. С. 45–63. DOI: <http://doi.org/10.17721/2524-048X.2017.07.45-63>

14. Ціватий В. Г. Наукова дипломатія та освітня дипломатія як інновація сучасних дипломатичних практик: історичний і міжнародно-політичний дискурси. *Нотатки сучасної науки*. 2022. № 1. С. 24–29. URL: https://www.newroute.org.ua/wp-content/uploads/2023/10/HCH_№1.pdf

15. Чернов М. М., Конопляник Л. М., Пришупа Ю. Ю. Педагогічна вища освіта України 2022–2026 рр.: вектори розвитку. *Академічні візії*. 2023. № 15. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/110>

16. Denisova-Schmidt E. Displacement and Higher Education: A Review. *Social Sciences*. 2026. Vol. 15. No. 1. URL: <https://www.mdpi.com/2076-0760/15/1/29>

17. Gauttam P., Singh B., Singh S., Bika S. L., Tiwari R. P. Education as a soft power resource: A systematic review. *Heliyon*. 2024. Vol. 10. № 1. Art. e23736. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e23736>.

18. Global Talent Competitiveness Index. Data Tables. URL: <https://www.globaltalentcompetitivenessindex.org/data-tables/>

19. Greben S., Chyrva H. Challenges and Opportunities in Ukrainian Higher Education Governance. *Public Administration and Law Review*. 2025. № 1(21). P. 15–25. DOI: <https://doi.org/10.36690/2674-5216-2025-1-15-25>

20. Ihnatenko K., Shorena S. Distance education in higher education institutions in Ukraine during war: challenges and adaptations. *Social Work and*

Education. 2024. Vol. 11. № 4. P. 500–514. DOI: <https://doi.org/10.25128/2520-6230.24.4.4>

21. OECD Education GPS. Country reports: Ukraine. URL: <https://gpseducation.oecd.org/CountryReports?primaryCountry=UKR>

22. Petrukha N., Petrukha S., Karashchenko V., Shuman V., Ptashchenko O. Financiación del sector de la educación y la investigación en tiempos de guerra. *Revista Eduweb*. 2024. Vol. 18, № 4. P. 286–296. DOI: <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2024.18.04.19>

23. Petrukha S., Konovalenko D., Petrukha N. State budget in the context of a wartime economy and post-war triggers for its recovery. *Baltic Journal of Economic Studies*. 2025. Vol. 11, № 1. P. 256–269. DOI: <https://doi.org/10.30525/2256-0742/2025-11-1-256-269>

24. Pasichnyi R., Serhieiev V., Shevchenko S., Petrukha N., Hryvnak B. Digital transformation of higher education as a driver of Ukraine's integration into the European educational space. *Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade*. 2024. Vol. 17, № se4. P. 232–245. DOI: <https://doi.org/10.14571/brajets.v17.nse4.232-245>

25. QS. World University Rankings: Methodology. URL: <https://www.topuniversities.com/world-university-rankings/methodology>

26. The Bologna Declaration of 19 June 1999.: https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf

27. Times Higher Education. World University Rankings 2025: Methodology. URL: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/world-university-rankings-2025-methodology>

28. UNDP. Human Development Report 2023/2024. 2024. URL: <https://hdr.undp.org/system/files/documents/global-report-document/hdr2023-24reporten.pdf>

29. UNESCO Institute for Statistics. Education Statistics Database. URL: <https://uis.unesco.org/en/topic/education>

30. World Bank Human Capital Project. Expected Years of School Indicator. URL: https://humancapital.worldbank.org/en/indicator/WB_HCP_EYRS

31. World Bank. Global Competitiveness Index Indicator.

URL: https://data360.worldbank.org/en/indicator/WEF_GCIHH_GCI

32. World Bank. Human Capital Index Dataset.

URL: https://data360.worldbank.org/en/dataset/WB_HCI

33. World Economic Forum. Global Competitiveness Reports. 2015–2019.

URL: <https://www.weforum.org/reports>

РОЗДІЛ 2.

СУЧАСНІ МІГРАЦІЙНІ ВИКЛИКИ Й ОСВІТНІ ПРАКТИКИ СОЦІАЛЬНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ (РЕІНТЕГРАЦІЇ)

2.1. Модельні засади впливу освітньої міграції на кількісно-якісні параметри людського капіталу

Людський капітал визначає продуктивність праці, інноваційний потенціал економіки й довгострокове економічне зростання держави. Формування людського капіталу відбувається через інвестиції в освіту, професійну підготовку, охорону здоров'я й мобільність населення. Переміщення студентів між країнами змінює структуру й обсяг людського капіталу держави походження, що зумовлює необхідність аналізу освітньої міграції в межах теорії людського капіталу.

Автор Т. Шульц (T. Schultz) сформулював інвестиційну концепцію людського капіталу й довів, що витрати на освіту, охорону здоров'я, професійне навчання та міграцію працівників мають інвестиційний характер і підвищують продуктивність праці (Шульц (Schultz), 1961). Учений установив, що значна частина економічного зростання в розвинених країнах зумовлена накопиченням людського капіталу, темпи зростання якого перевищують темпи накопичення фізичного капіталу. Так, Т. Шульц (T. Schultz) обґрунтував, що інвестиції в знання та професійні навички формують зростання доходів населення й забезпечують підвищення національного доходу в довгостроковій перспективі.

Автор Г. Бекер (G. Becker) розвинув економічну теорію людського капіталу та обґрунтував, що освіта, професійні навички, досвід роботи й стан здоров'я формують продуктивні здібності людини та виступають особливою формою капіталу (Бекер (Becker), 1964). Він довів, що витрати на освіту, підвищення кваліфікації та професійне навчання мають інвестиційний характер, оскільки

забезпечують зростання доходів і підвищення ефективності праці в майбутньому. На відміну від традиційного підходу, у якому витрати на освіту трактувалися як споживання, Г. Бекер (G. Becker) інтерпретував їх як довгострокові інвестиції у формування економічного потенціалу особи. Запропонована концепція стала основою сучасних досліджень взаємозв'язку між освітою, продуктивністю праці й економічним зростанням.

Подальший розвиток теорії людського капіталу пов'язаний із дослідженням міжнародної мобільності студентів і фахівців та її впливу на економічний розвиток країн. Освітня міграція формує перерозподіл людського капіталу між країнами й може спричиняти як утрати для держави походження як «відтік мізків», так і позитивні ефекти через трансфер знань, формування міжнародних наукових мереж та циркулярну міграцію. Оцінювання цих процесів потребує використання математичних та економетричних моделей аналізу людського капіталу і його змін під впливом освітньої мобільності.

Еволюцію теорії людського капіталу в контексті трансформації економічної думки досліджують Ф. Майїлян (F. Mayilyan) і К. Єдігарян (K. Yedigaryan). Автори застосовують еволюційно-теоретичний підхід і розглядають людський капітал як динамічну категорію, зміст якої змінюється під впливом соціально-економічних трансформацій (Майїлян (Mayilyan) & Єдігарян (Yedigaryan), 2023). Методологічна основа дослідження – методи наукової абстракції, порівняльного аналізу й синтезу, що дозволило систематизувати підходи різних економістів до трактування людського капіталу. У результаті автори виділяють п'ять етапів еволюції цієї теорії й підкреслюють, що в сучасній економіці людина розглядається одночасно як основний ресурс і як головна мета економічного розвитку.

Взаємозв'язок між людським капіталом та економічним зростанням узагальнюють В. Джіо (W. Jio) і Ч. Кєро (Ch. Kero). Автори здійснюють систематичний огляд наукових досліджень, що базуються на неокласичних та ендогенних моделях економічного зростання, зокрема моделі Солоу (Solow) й концепції нової ендогенної теорії розвитку (Джіо (Jio) & Кєро (Kero), 2022). Використання метааналізу часткових кореляцій дозволило оцінити інтегрований ефект впливу людського капіталу на економічне зростання. Отримані результати свідчать про значний позитивний зв'язок між людським капіталом та економічним розвитком, оскільки узагальнений коефіцієнт

кореляції становить 0,64, що підтверджує істотну роль інвестицій в освіту, знання й навички у формуванні довгострокового економічного зростання.

Історичну трансформацію підходів до ролі освіти у формуванні людського капіталу аналізує С. Леоні (S. Leoni). Дослідник показує, що ранні економісти, зокрема А. Сміт (A. Smith), Дж. С. Мілль (J. S. Mill) та А. Маршалл (A. Marshall), розглядали освіту як соціально-економічний інститут, що впливає не лише на продуктивність праці, а й на загальний розвиток особистості та суспільства (Леоні (Leoni), 2012). У межах класичної теорії людського капіталу 1960-х років роль освіти було переважно зведено до підвищення продуктивності праці й економічної віддачі інвестицій у навички. Подальший розвиток теорії пов'язаний із підходом людських можливостей (human capabilities), розробленим А. Сеном (A. Sen), у межах якого освіта розглядається як чинник розширення можливостей людини, підвищення якості життя й подолання бідності.

Мікроекономічні механізми формування людського капіталу систематизує К.-Й. Фляйшхауер (K.-J. Fleischhauer). Автор узагальнює мікроекономічні моделі інвестування в освіту й формування навичок, у яких людський капітал трактується як результат раціональних інвестиційних рішень індивідів (Фляйшхауер (Fleischhauer), 2007). У дослідженні проаналізовано моделі загального й специфічного людського капіталу, економетричні моделі оцінювання віддачі від освіти, функції освітнього виробництва та моделі накопичення людського капіталу протягом життєвого циклу. Особливу увагу сучасні дослідження приділяють економетричним моделям заробітної плати й функціям освітнього виробництва, які пояснюють вплив освіти, здібностей, соціального середовища та інституційних чинників на формування людського капіталу.

Автор Д. Аджемоглу (D. Acemoglu) аналізує теорію людського капіталу з позиції мікроекономічного підходу до інвестицій в освіту й формування навичок (Аджемоглу (Acemoglu), 2009). Він показує, що рішення індивідів щодо інвестування в освіту визначаються очікуваною віддачею від людського капіталу й міжчасовими перевагами споживання. У запропонованій моделі людський капітал є динамічною змінною, яка накопичується протягом життєвого циклу й визначає рівень доходів і продуктивність праці. Автор також аналізує міжпоколінну залежність між доходами батьків і рівнем освіти дітей та

вплив кредитних обмежень на інвестиції в освіту. Отримані результати свідчать, що міжпоколінна залежність доходів існує, однак її масштаби залишаються відносно помірними, що підтверджує наявність певного рівня соціальної мобільності.

Автори Е. Аву (E. Awu), Б. Даріус (B. Darius) і М. Чімеле (M. Chimele) розглядають людський капітал у контексті стратегічного управління організаціями (Аву та співавтори (Awu et al.), 2021). Дослідники трактують працівників як головний актив підприємства й підкреслюють, що інвестиції в освіту, професійне навчання та добробут персоналу сприяють зростанню продуктивності й економічної ефективності організацій. Автори виділяють основні компоненти людського капіталу, серед яких освітній рівень, професійні навички, компетентності, здоров'я й соціальний капітал. Узгодження розвитку персоналу з довгостроковими цілями підприємства, на думку авторів, підвищує конкурентоспроможність організацій і сприяє стійкому економічному розвитку.

Роль системи вищої освіти у формуванні людського капіталу й забезпеченні довгострокового економічного зростання досліджує С. Олтулулар (S. Oltulular) (Олтулулар (Oltulular), 2018). Автор використовує кількість студентів різних освітніх рівнів – бакалаврату, магістратури й докторантури – як індикатор людського капіталу та аналізує їхній вплив на економічне зростання. Емпіричний аналіз здійснено із застосуванням векторної авторегресійної моделі (VAR), що дозволяє оцінити взаємозв'язок між показниками людського капіталу й ВВП на душу населення. Результати дослідження свідчать, що економічне зростання стимулює розвиток докторської освіти та позитивно впливає на кількість студентів магістерського й бакалаврського рівнів, тоді як магістерська освіта має найбільший вплив на пояснення змін економічного зростання.

Вплив державних витрат на охорону здоров'я на розвиток людського капіталу аналізують Н. Магіда (N. Magida), Т. Нканванья (T. Ncanuwa), К. Сібанда (K. Sibanda) та А. Дж. Асалеї (A. J. Asaleye) (Магіда та співавтори (Magida et al.), 2022). Теоретичною основою дослідження є теорія людського капіталу Г. Бекера (G. Becker) і функція виробництва здоров'я М. Гросмана (M. Grossman). Автори використовують індекс людського розвитку (HDI) як інтегральний показник людського капіталу й досліджують вплив державних

витрат на охорону здоров'я, інфляції, безробіття та демографічних чинників. Емпіричний аналіз базується на застосуванні ARDL-моделі, VECM, квантильної регресії й тесту причинності Грейнджера (Granger). Отримані результати підтверджують позитивний вплив державних витрат на охорону здоров'я на розвиток людського капіталу як у короткостроковій, так і в довгостроковій перспективах.

Взаємозв'язок між людським капіталом і якістю зайнятості досліджують Х. Конгна (H. Congna) та Н. Саад (N. Saad) (Конгна (Congna) & Саад (Saad), 2023). Автори визначають людський капітал як сукупність знань, освіти, професійного досвіду й компетенцій, що формують продуктивний потенціал працівників. Методологія дослідження ґрунтується на підході *scoping review* відповідно до методичної схеми Арксі (Arksey) й О'Меллі (O'Malley) і рекомендацій PRISMA-ScR. Аналіз 30 наукових робіт із баз Scopus, Web of Science та ERIC показав, що підвищення рівня освіти, професійних навичок і досвіду позитивно впливає на стабільність зайнятості, рівень доходів та можливості кар'єрного розвитку.

Структурну роль людського капіталу в трансформації галузевої структури економіки аналізують Вень (Wen), Мен (Meng) і Лю (Liu) (Вень та співавтори (Wen et al.), 2025). Теоретична модель побудована на основі ендогенної теорії економічного зростання Р. Лукаса (R. Lucas) і П. Ромера (P. Romer), у межах якої людський капітал виступає головним чинником технологічного прогресу. Автори моделюють економіку як систему двох секторів – аграрного й неаграрного, – між якими відбувається перерозподіл робочої сили. Панельний аналіз даних міст Китаю показує, що оптимізація структури людського капіталу й зростання частки висококваліфікованої робочої сили сприяють модернізації галузевої структури економіки.

Цифрові підходи до вимірювання людського капіталу пропонують П. Дорн (P. Dorn), Ф. Шьонер (F. Schoner), М. Зеебахер (M. Seebacher), Л. Сімон (L. Simon) і Л. Вьоссман (L. Woessmann) (Дорн та співавтори (Dorn et al.), 2023). Автори використовують дані майже 9 млн випускників університетів США з професійної мережі LinkedIn для оцінювання людського капіталу через набір професійних навичок. Усі навички агрегуються в 48 кластерів, що охоплюють загальні, професійно-специфічні й управлінські компетенції. Результати

дослідження показують, що кількість і структура навичок систематично пов’язані з освітою, професійним досвідом та рівнем доходів, а накопичення спеціалізованих та управлінських навичок забезпечує вищі заробітки.

Вплив технологічних змін на структуру людського капіталу аналізують Хуан (Huang), Цзінь (Jin) і Лі (Li) (Хуан та співавтори (Huang et al.), 2024). Автори проводять рандомізовані експерименти у сферах написання художніх текстів і створення музичних композицій та досліджують роль генеративного штучного інтелекту (ШІ) у творчих професіях. Результати показують, що генеративний ШІ розширює доступ до творчих інструментів, але одночасно посилює відмінності в когнітивних здібностях працівників. Використання ШІ підвищує значення загального людського капіталу – когнітивних здібностей, освіти й здатності до інтеграції ідей – і зменшує значення вузькоспеціалізованих професійних знань. Узагальнення розглянутих наукових підходів дозволяє виділити основні етапи еволюції теорії людського капіталу й класифікувати сучасні дослідження за методологічними підходами. Систематизацію основних напрямів розвитку теорії людського капіталу представлено в табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Еволюція наукових підходів до дослідження людського капіталу			
Джерело	Науковий підхід	Основний зміст підходу	Кластер досліджень
Шульц (Schultz) (1961)	Класична інвестиційна теорія	Освіта, здоров’я й мобільність розглядаються як інвестиції, що підвищують продуктивність праці та забезпечують економічне зростання	Інвестиції в людський капітал
Бекер (Becker) (1964)	Економічна модель людського капіталу	Людський капітал формується через освіту, навички, досвід і здоров’я; витрати на освіту трактуються як довгострокові інвестиції	Класична економічна теорія НС
Леоні (Leoni) (2012)	Історико-теоретичний аналіз	Еволюція підходів від класичної теорії людського капіталу до концепції людських можливостей (capabilities)	Соціально-інституційний підхід
Майілян (Mayilyan) & Едігарян (Yedigaryan) (2022)	Еволюційно-теоретичний підхід	Виділено п’ять етапів розвитку теорії людського капіталу залежно від економічних і соціальних трансформацій	Еволюція теорії НС
Фляйшхауер (Fleischhauer) (2007)	Мікроекономічні моделі НС	Аналіз інвестиційних вирішень щодо освіти, моделей заробітної плати й функцій освітнього виробництва	Мікроекономічні моделі НС
Джіо (Jio) & Керо (Kero) (2023)	Systematic literature review	Метааналіз досліджень впливу людського капіталу на економічне	НС та економічне зростання

Аву та співавтори (Awu et al.) (2021)	Організаційний підхід (HRM)	зростання Працівники розглядаються як стратегічний актив підприємства; людський капітал визначає конкурентоспроможність організацій	НС у менеджменті
Олтуллар (Oltulular) (2018)	Економетричний аналіз (VAR)	Аналіз впливу освітніх рівнів на економічне зростання	НС і макроекономічна динаміка
Магіда та співавтори (Magida et al.) (2022)	Багатометодний економетричний підхід	Дослідження впливу державних витрат на охорону здоров'я на розвиток людського капіталу	НС і соціальна політика
Конгна (Congna) & Саад (Saad) (2023)	Scoping review	Аналіз взаємозв'язку між людським капіталом і якістю зайнятості	НС і ринок праці
Вень та співавтори (Wen et al.) (2025)	Ендогенна модель зростання	Оптимізація структури людського капіталу сприяє структурній модернізації економіки	НС і структурна трансформація
Дорн та співавтори (Dorn et al.) (2023)	Big Data аналіз навичок	Вимірювання людського капіталу на основі цифрових профілів і структури навичок	Цифрове вимірювання НС
Хуан та співавтори (Huang et al.) (2024)	Експериментальні дослідження	Вплив генеративного ШІ на структуру людського капіталу й цінність різних типів навичок	НС у цифровій економіці

Джерело: узагальнено авторами на основі систематичного огляду літератури

Розглянуті теоретичні підходи свідчать, що людський капітал формується під впливом широкого спектра економічних, соціальних та інституційних чинників. У сучасних умовах глобальної мобільності знань і цифрової трансформації економіки людський капітал дедалі частіше розглядається не лише як чинник економічного зростання, а і як основний ресурс інноваційного розвитку й конкурентоспроможності держав.

Кількісна оцінка людського капіталу й аналіз механізмів його формування потребують використання математичних та економетричних моделей. Такі моделі дозволяють формалізувати взаємозв'язки між освітою, доходами, продуктивністю праці, станом здоров'я й іншими характеристиками людського потенціалу. Використання математичного апарату забезпечує можливість кількісного вимірювання віддачі від інвестицій в освіту, оцінювання впливу освітньої мобільності на ринок праці, а також аналізу довгострокових ефектів накопичення людського капіталу.

У науковій літературі застосовується широкий спектр моделей оцінювання людського капіталу, які можна умовно поділити на кілька груп: мікроекономічні моделі інвестування в освіту й формування доходів; макроекономічні моделі економічного зростання; економетричні моделі

аналізу взаємозв'язку людського капіталу та економічних показників; структурні моделі накопичення людського капіталу у виробничих системах.

Класичні математичні моделі людського капіталу базуються на теорії інвестицій в освіту, розробленій Г. Бекером (G. Becker), а також на функціях заробітної плати типу Мінцера (Mincer), що описують залежність доходів від рівня освіти й трудового досвіду. Подальший розвиток отримали моделі економічного зростання, моделі освітнього виробництва, а також економетричні підходи, що дозволяють аналізувати динаміку людського капіталу на основі часових рядів, панельних даних і структурних рівнянь (додаток А). Представлені математичні моделі дозволяють формалізувати основні механізми формування й накопичення людського капіталу. Автор Бекер (Becker, 1964) доводить, що інвестиції в освіту формують довгострокову віддачу як зростання доходів і продуктивності праці. Тоді як Фляйшхауер (Fleischhauer, 2007) систематизує мікроекономічні моделі оцінювання людського капіталу, зокрема рівняння заробітної плати Мінцера (Mincer) і моделі надлишкової освіти. Зі свого боку Магіда та співавтори (Magida et al., 2025) демонструють, що поєднання економетричних методів – ARDL, VECM, квантильної регресії й тесту причинності Грейнджера (Granger) – дозволяє оцінити взаємозв'язок між людським капіталом, станом здоров'я та економічним розвитком. Використання таких моделей створює методологічну основу для подальшого аналізу впливу освітньої міграції на формування людського капіталу.

Економетричні й математичні моделі оцінювання людського капіталу базуються на використанні системи кількісних індикаторів, які відображають рівень освіти, професійних навичок, стан здоров'я населення і його економічну активність. Вибір таких змінних визначається теоретичними підходами до трактування людського капіталу й можливостями статистичного вимірювання відповідних характеристик.

Автор Бекер (Becker, 1964) доводить, що освіта, професійні навички й досвід роботи формують основу людського капіталу та визначають рівень доходів і продуктивності праці. А от Фляйшхауер (Fleischhauer, 2007) систематизує показники, які використовуються в мікроекономічних моделях заробітної плати, зокрема рівень освіти й трудовий досвід. Тоді як Магіда та співавтори (Magida et al., 2025) доповнюють ці підходи показниками здоров'я

й державних витрат на соціальну сферу. А Вень та співавтори (Wen et al., 2025) показують, що структура людського капіталу може оцінюватися через освітній рівень населення й частку висококваліфікованих працівників в економіці. Таким чином, у сучасних дослідженнях людський капітал вимірюється через систему індикаторів, які використовуються як змінні в економетричних моделях аналізу економічного зростання, ринку праці й освітньої мобільності (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Основні індикатори оцінювання людського капіталу в економетричних моделях

Індикатор людського капіталу	Позначення	Характеристика
Рівень освіти населення	S	Середня кількість років навчання або частка населення з вищою освітою
Освітня структура населення	EDU	Частка населення за рівнями освіти (бакалавр, магістр, PhD)
Кількість студентів	ST	Масштаби системи вищої освіти й потенціал майбутнього людського капіталу
Трудовий досвід	EXP	Тривалість трудової діяльності, що впливає на продуктивність праці
Доходи від праці	W	Економічна віддача від людського капіталу
Стан здоров'я населення	H	Якість людського капіталу через фізичний і когнітивний потенціал
Державні витрати на освіту	GE	Інвестиції держави у формування людського капіталу
Державні витрати на охорону здоров'я	GH	Інвестиції в підтримання людського капіталу
Рівень зайнятості	EMP	Економічна реалізація людського капіталу на ринку праці
Індекс людського розвитку	HDI	Комплексний показник освіти, доходів і здоров'я
Міграція студентів	SM	Масштаби освітньої мобільності й потенційний відтік людського капіталу
Частка висококваліфікованої праці	HS	Структура людського капіталу за рівнем кваліфікації

Джерело: сформовано авторами

Представлена система індикаторів дозволяє комплексно оцінювати рівень формування та використання людського капіталу в сучасній економіці. Показники освіти (S, EDU, ST), професійного досвіду (EXP) і структури зайнятості (EMP, HS) відображають освітньо-кваліфікаційний потенціал населення, тоді як індикатори доходів (W) демонструють економічну віддачу від інвестицій у людський капітал. Показники здоров'я (H) і державних витрат на освіту й охорону здоров'я (GE, GH) характеризують інституційні та соціальні умови його формування.

Комплексні індикатори, зокрема індекс людського розвитку (HDI), дозволяють інтегрально оцінювати взаємозв'язок між освітою, рівнем доходів і станом здоров'я населення. Водночас показник освітньої міграції (SM) відображає мобільність студентів і може виступати як чинник перерозподілу людського капіталу між країнами. Використання зазначених змінних у математичних та економетричних моделях створює можливість оцінити як процеси накопичення людського капіталу, так і потенційні втрати або вигоди, пов'язані з освітньою мобільністю. Узагальнення основних результатів застосування цих індикаторів у сучасних дослідженнях людського капіталу подано в табл. 2.3.

Таблиця 2.3

Результати застосування індикаторів людського капіталу і їх інтерпретація

Індикатор	Основні результати досліджень	Інтерпретація
S – рівень освіти	Зростання середньої тривалості навчання позитивно впливає на продуктивність праці й рівень доходів	Освіта виступає основним чинником формування людського капіталу
EDU – освітня структура	Збільшення частки населення з вищою освітою сприяє економічному зростанню	Висококваліфікована робоча сила формує інноваційний потенціал економіки
ST – кількість студентів	Розширення системи вищої освіти підвищує потенціал майбутнього людського капіталу	Система освіти визначає довгострокову пропозицію кваліфікованих кадрів
EXP – трудовий досвід	Збільшення досвіду роботи підвищує продуктивність праці й заробітну плату	Накопичення навичок у процесі трудової діяльності підсилює людський капітал
W – доходи від праці	Рівень доходів зростає разом із рівнем освіти й професійної кваліфікації	Доходи відображають економічну віддачу від інвестицій у людський капітал
H – стан здоров'я	Поліпшення показників здоров'я позитивно впливає на продуктивність праці	Здоров'я – важливий складник людського капіталу
GE – державні витрати на освіту	Зростання інвестицій в освіту сприяє підвищенню освітнього рівня населення	Державна політика впливає на накопичення людського капіталу
GH – витрати на охорону здоров'я	Збільшення витрат на охорону здоров'я поліпшує показники людського розвитку	Соціальні інвестиції підтримують якість людського капіталу
EMP – рівень зайнятості	Високий рівень зайнятості сприяє реалізації людського капіталу	Ефективне використання трудового потенціалу підвищує економічну ефективність
HDI – індекс людського розвитку	Високі значення HDI корелюють з економічним розвитком країни	Індекс відображає інтегральний рівень розвитку людського капіталу
SM – освітня міграція	Зростання кількості студентів за кордоном може призводити до «відтоку мізків»	Освітня мобільність впливає на перерозподіл людського капіталу
HS – частка висококваліфікованої праці	Зростання частки висококваліфікованих працівників стимулює технологічний розвиток	Структура кваліфікацій визначає конкурентоспроможність економіки

Джерело: сформовано авторами

Таким чином, використання системи індикаторів дозволяє оцінити як кількісні, так і якісні характеристики людського капіталу. Аналіз впливу освітньої міграції на формування людського капіталу базується на використанні економетричних моделей, які дозволяють оцінити причинно-наслідкові зв'язки між міжнародною мобільністю студентів, структурою ринку праці, інноваційною активністю й довгостроковим економічним розвитком. Використання регресійних моделей, панельних даних та інструментальних змінних забезпечує можливість контролювати структурні відмінності між країнами, регіонами й індивідами, а також оцінювати коротко- та довгострокові ефекти освітньої мобільності.

Так, Кнутсен та співавтори (Knutsen et al., 2025) показують, що міжнародна освітня мобільність підвищує ймовірність працевлаштування випускників у міжнародно орієнтованих секторах економіки. А от Позняк та співавтори (Pozniak et al., 2025) доводять, що міжнародний освітній досвід скорочує період входження випускників на ринок праці. Той факт, що освітні реформи можуть істотно збільшувати потоки студентської мобільності без зниження якості освітнього відбору, демонструє Аренас (Arenas, 2020). Автори ж Д'Інгулло (D'Ingiullo, 2025) і Куальйоне (Quaglione, 2025) застосовують гравітаційну модель для аналізу регіональних потоків студентів та доводять, що соціальний капітал зменшує масштаби освітньої міграції. Систематизацію основних економетричних підходів до аналізу освітньої мобільності подано в табл. 2.4.

Таблиця 2.4

Економетричні моделі впливу міжнародної освітньої мобільності на ринок праці й людський капітал

Країна	Тип моделі	Залежна змінна	Основна пояснювальна змінна	Дані	Основний результат
Кнутсен та співавтори (Knutsen et al., 2025)					
Норвегія	OLS + Fixed Effects	Ймовірність міжнародної зайнятості	Участь у міжнародній освітній мобільності	Реєстрові дані випускників	Освітня мобільність підвищує ймовірність працевлаштування в міжнародних секторах
Позняк та співавтори (Pozniak et al., 2025)					
ЄС	Logit/ Probit	Отримання першої роботи	Міжнародний освітній досвід	Опитування випускників	Освітня мобільність скорочує період входження на ринок праці
Аренас (Arenas, 2020)					
Іспанія	Natural	Кількість	Освітня реформа	Адміністративні	Реформа

	experiment / Difference-in-Difference	студентів-мігрантів	(policy shock)	дані	збільшила освітню мобільність приблизно на 50%
Д'Інгіулло (D'Ingiullo, 2025) і Куальйоне (Quaglione, 2025)					
Італія	Gravity model (log-linear)	Потоки студентської мобільності	Соціальний капітал, відстань	Панельні регіональні дані	Соціальний капітал зменшує інтенсивність відтоку студентів

Джерело: узагальнено авторами на основі огляду літератури

Емпіричні дослідження міжнародної освітньої мобільності свідчать, що її вплив виходить за межі індивідуальних результатів на ринку праці й проявляється на різних рівнях економічної системи – мікро-, мезо- та макрорівні. На індивідуальному рівні освітня мобільність сприяє накопиченню знань, професійних навичок і міжнародного досвіду. На рівні підприємств та організацій ці ефекти трансформуються в підвищення інноваційної активності, розвиток науково-дослідних мереж і поширення нових технологій.

На макроекономічному рівні міжнародна мобільність студентів і науковців формує канали трансферу знань, які впливають на технологічний розвиток та конкурентоспроможність національних економік. Узагальнення результатів емпіричних досліджень впливу освітньої мобільності на інноваційну діяльність представлено в табл. 2.5.

Таблиця 2.5

Узагальнення результатів емпіричних досліджень взаємозв'язку освітньої мобільності й інноваційної активності

Рівень аналізу	Тип моделі	Залежна змінна	Основна змінна	Основний результат
Цяо та співавтори (Qiao et al., 2024)				
Фірми (Китай)	Панельна модель FE	Патенти, R&D output	Частка поверненців	Повернення студентів підвищує інноваційну активність
Чжао та співавтори (Zhao et al., 2024)				
ІТ-компанії	Панельна регресія	Innovation performance	Міжнародний досвід керівників	Міжнародний досвід підвищує продуктивність компаній
Пан та співавтори (Pan et al., 2025)				
35 країн OECD	PVAR + gravity model	Індекси інноваційності	Міграційні потоки	Довгостроковий позитивний ефект мобільності
Момені та співавтори (Momeni et al., 2022)				
Науковці	Regression + PSM	Публікаційна активність	Академічна мобільність	Мобільні науковці демонструють вищу наукову продуктивність

Джерело: узагальнено авторами на основі огляду літератури

Так, Вені та співавтори (Wen et al., 2025) доводять, що мобільність

висококваліфікованих фахівців сприяє структурній модернізації економіки й переходу робочої сили до продуктивніших секторів. Тоді як Цяо та співавтори (Qiao et al., 2024) установлюють, що повернення студентів, які здобули освіту за кордоном, підвищує інноваційну активність підприємств і сприяє зростанню кількості патентів. А Чжао та співавтори (Zhao et al., 2024) доводять, що міжнародний досвід керівників і дослідників позитивно впливає на ефективність інноваційної діяльності компаній. Зі свого боку Пан та співавтори (Pan et al., 2025) демонструють, що міграційні потоки висококваліфікованих фахівців формують довгостроковий позитивний ефект для інноваційності економік країн OECD. А от Момені та співавтори (Momeni et al., 2022) показують, що академічна мобільність дослідників пов’язана зі зростанням наукової продуктивності й публікаційної активності. Отримані результати підтверджують, що освітня мобільність формує канали поширення знань, які сприяють розвитку інноваційної діяльності, міжнародних дослідницьких мереж і технологічного прогресу.

Ефекти освітньої мобільності залежать від інституційного середовища, соціального капіталу й регіональних умов розвитку. Узагальнення досліджень, присвячених соціально-економічним каналам впливу освітньої мобільності, наведено в табл. 2.6.

Таблиця 2.6
Узагальнення досліджень щодо соціально-економічних каналів впливу освітньої мобільності

Автор	Країни	Метод	Канал впливу	Основний висновок
Лі та співавтори (Li et al., 2025)	Китай, Японія, Корея	Порівняльний аналіз	Соціальний капітал	Інституційне середовище визначає модель інтеграції мігрантів
Агіар та співавтори (Aguiar et al., 2024)	Португалія	Регіональна регресія	Локальний розвиток	Освітня мобільність стимулює розвиток периферійних регіонів
Подра (Podra, 2022) і Петришин (Petryshyn, 2022)	Україна	Аналітичний аналіз	Brain drain	Високі ризики втрати людського капіталу
Шепель (Shepel, 2021)	Україна	Статистичний аналіз	Демографічні зміни	Зростання частки студентів, які навчаються за кордоном

Джерело: узагальнено авторами на основі огляду літератури

Так, Лі та співавтори (Li et al., 2025), порівнюючи освітню мобільність у Китаї, Японії й Південній Кореї, показують, що інституційне середовище та рівень соціального капіталу істотно впливають на інтеграцію студентів, які повертаються після навчання за кордоном. У країнах із розвиненими механізмами взаємодії між університетами, бізнесом та державними інституціями повернення випускників сприяє активному поширенню знань і технологій, тоді як у менш інтегрованих системах ефект мобільності може бути значно слабшим. А от Агіар та співавтори (Aguilar et al., 2024) на прикладі регіонального розвитку Португалії доводять, що освітня мобільність може виконувати важливу функцію стимулювання економічної активності в периферійних регіонах. Повернення випускників, які здобули освіту або досвід за кордоном, сприяє створенню нових підприємств, поширенню сучасних управлінських практик і формуванню локальних інноваційних мереж. Водночас дослідження українських науковців акцентують увагу на ризиках, пов'язаних із тривалим відтоком студентів за кордон. Так, Подра (Podra, 2022) і Петришин (Petryshyn, 2022) наголошують, що масштабна освітня міграція може призводити до втрати інтелектуального потенціалу країни, особливо за умов обмежених можливостей повернення випускників. Тоді як Шепель (Shepel, 2021) на основі статистичного аналізу показує, що протягом останніх років зростає частка українських студентів, які вибирають навчання за кордоном, що супроводжується демографічними й структурними змінами на внутрішньому ринку праці.

Узагальнення результатів емпіричних досліджень дозволяє виокремити три основні рівні впливу освітньої міграції:

- мікрорівень (індивід): освітня міграція сприяє накопиченню людського капіталу через здобуття нових знань, професійних навичок і міжкультурного досвіду. Випускники, які мають досвід навчання за кордоном, демонструють вищу конкурентоспроможність на ринку праці, швидше знаходять перше місце роботи й формують міжнародно орієнтований професійний профіль;

- мезорівень (фірми й регіони): повернення випускників та інтернаціоналізація наукових досліджень створюють позитивні зовнішні ефекти для інноваційної діяльності підприємств і регіонального розвитку. Участь фахівців із міжнародним освітнім досвідом у діяльності компаній сприяє впровадженню нових технологій, підвищенню продуктивності праці й

розвитку науково-дослідних мереж;

– макрорівень (країна): освітня міграція формує канали трансферу знань і технологій, які можуть сприяти довгостроковому економічному зростанню й підвищенню інноваційного потенціалу національних економік.

Характер і масштаб зазначених ефектів значною мірою залежать від інституційного середовища, державної політики у сфері освіти та здатності країни інтегрувати здобуті знання й компетентності в національну економічну систему. У цьому контексті важливого значення набуває аналіз демографічної структури українського населення, яке перебуває за межами держави (табл. 2.7).

Таблиця 2.7

Демографічна база потенційного контингенту освітньої міграції українців у країнах ЄС

Країна	2022	2023	2024	2025*
Чисельність громадян України віком до 18 років				
Польща	675 255	62 810	53 540	40 975
Німеччина	251 815	107 945	70 615	50 110
Чехія	146 670	25 390	24 715	19 965
Італія	55 325	4475	2710	2245
Іспанія	53 450	7060	8305	6860
Австрія	31 405	4235	4910	4845
Румунія	34 935	13 100	5100	3385
Словаччина	35 105	4935	3800	2505
Нідерланди	30 930	6665	6665	5200
Чисельність громадян України віком 14–17 років				
Польща	141 160	19 280	24 470	19 800
Німеччина	59 390	27 055	18 960	14 210
Чехія	36 815	10 585	9700	8935
Італія	10 675	1020	695	595
Іспанія	10 760	1280	1660	1380
Румунія	5740	2405	1045	795
Словаччина	8550	1465	1300	1030
Австрія	7680	1390	2025	1970
Франція	155	70	45	30
Чисельність громадян України віком 18–34 роки				
Польща	355 160	96 630	52 245	69 715
Німеччина	180 265	81 390	60 125	57 320
Чехія	131 315	28 220	27 415	38 505
Іспанія	39 770	10 285	12 040	11 020
Італія	33 620	5480	5090	4645

Франція	27 140	6615	5160	4730
Словаччина	26 190	10 900	11 750	8620
Румунія	24 275	16 205	17 605	12 315
Нідерланди	29 060	12 665	10 040	12 015
Австрія	18 505	5080	5080	5495

Примітка:*2025 – попередні дані

Джерело: складено авторами

Особливу увагу варто приділити чисельності дітей і молоді, які проживають у країнах ЄС та отримали статус тимчасового захисту, оскільки ця група поступово інтегрується в освітні системи країн, що приймають, і формує потенційний майбутній контингент освітньої міграції. Аналіз чисельності громадян України віком до 18 років, які отримали тимчасовий захист у країнах Європейського Союзу, дозволяє оцінити потенційний масштаб майбутньої освітньої міграції. У 2022 році в дев'яти основних країнах Європи тимчасовий захист отримали 1 315 890 українських дітей, що сформувало найбільшу хвилю вимушеного переміщення шкільного контингенту з початку повномасштабної війни. Найбільшу кількість дітей прийняла Польща – 675 255 осіб, що становить 51,3% від загальної чисельності в наведеній вибірці країн. Друге місце посідає Німеччина – 251 815 осіб, або 19,1%, а третє – Чехія (146 670 осіб), що відповідає 11,1%. Упродовж 2023–2025 років спостерігається поступове зменшення кількості нових рішень про надання тимчасового захисту дітям. У 2023 році в цих країнах було зареєстровано 236 615 осіб, що на 1 079 275 осіб, або на 82,0%, менше, ніж у 2022 році. У 2024 році показник скоротився до 179 860 осіб, тобто на 56 755 осіб, або на 24,0%, проти 2023 року. Попередні дані 2025 року становлять 136 090 осіб, що означає подальше скорочення на 43 770 осіб, або на 24,3%. Попри зменшення нових потоків, географічна структура розміщення українських дітей залишається відносно стабільною. У 2024 році найбільший контингент також зосереджений у Німеччині (70 615 осіб) і Польщі (53 540 осіб). Значні групи дітей продовжують перебувати в Чехії (24 715 осіб), Іспанії (8305 осіб) і Нідерландах (6665 осіб). Така концентрація українських школярів у системах освіти цих країн створює передумови для подальшої інтеграції молоді до їхніх університетських систем.

Аналіз чисельності громадян України віком 14–17 років, які отримали тимчасовий захист у країнах Європи, дозволяє оцінити масштаб безпосереднього майбутнього університетського контингенту, оскільки саме ця вікова група в найближчі роки формуватиме основний потік вступників до закладів вищої освіти. У 2022 році в наведених країнах тимчасовий захист отримали 280 925 підлітків, що відображає пікову хвилю переміщення молоді шкільного віку після початку повномасштабної війни. Найбільшу кількість підлітків було зареєстровано в Польщі – 141 160 осіб, що становить 50,2% від загальної чисельності цієї вікової групи в наведеній вибірці. Друге місце посідає Німеччина – 59 390 осіб, або 21,1%, а третє – Чехія (36 815 осіб), що відповідає 13,1%. Таким чином, три країни Центральної Європи акумулювали 237 365 підлітків, тобто 84,5% потенційного майбутнього студентського контингенту. У наступні роки спостерігається зменшення кількості нових рішень про надання тимчасового захисту. У 2023 році чисельність цієї вікової групи становила 64 550 осіб, що на 216 375 осіб, або на 77,0% менше, ніж у 2022 році. У 2024 році показник скоротився до 59 900 осіб, тобто на 4650 осіб, або на 7,2%, проти попереднього року. Попередні дані 2025 року становлять 48 745 осіб, що означає подальше скорочення на 11 155 осіб, або на 18,6%. Географічна структура цієї вікової групи залишається стабільною. У 2024 році найбільша кількість підлітків перебуває в Польщі – 24 470 осіб, що становить 40,8% від загальної чисельності цієї групи. Значні контингенти також зосереджені в Німеччині – 18 960 осіб (31,6%) і Чехії – 9700 осіб (16,2%). Таким чином, ці країни формують основний потенційний резерв майбутніх студентів, які можуть продовжити навчання в системах вищої освіти Європейського Союзу.

Аналіз чисельності громадян України віком 18–34 роки, які отримали тимчасовий захист у країнах Європи, дозволяє оцінити масштаби переміщення найбільш економічно активної й освітньо мобільної частини населення. Саме ця вікова група формує основний контингент студентів закладів вищої освіти, молодих фахівців та учасників інноваційної економіки, тому її міграція безпосередньо впливає на кількісні і якісні параметри людського капіталу України. У 2022 році в наведених країнах тимчасовий

захист отримали 865 300 осіб віком 18–34 роки, що відображає масштабну хвилю вимушеної міграції молодого населення після початку повномасштабної війни. Найбільший контингент зосереджувався в Польщі – 355 160 осіб, що становить 41,0% від загальної чисельності цієї вікової групи. Значні групи також перебували в Німеччині – 180 265 осіб (20,8%) і Чехії – 131 315 осіб (15,2%). Таким чином, три країни Центральної Європи акумулювали 666 740 осіб, тобто 77,1% молодого людського капіталу в розглянутій вибірці. У наступні роки спостерігається поступове скорочення кількості нових рішень про надання тимчасового захисту в цій віковій групі. У 2023 році показник становив 273 470 осіб, що на 591 830 осіб, або на 68,4%, менше, ніж у 2022 році. У 2024 році чисельність скоротилася до 206 550 осіб, тобто на 66 920 осіб, або на 24,5%, проти 2023 року. Попередні дані 2025 року становлять 223 380 осіб, що означає збільшення на 16 830 осіб, або на 8,1%, відносно 2024 року. Географічна структура розміщення молодого контингенту також демонструє високу концентрацію в кількох країнах Європейського Союзу. У 2024 році найбільша кількість осіб віком 18–34 роки перебувала в Німеччині – 60 125 осіб, а також у Польщі – 52 245 осіб і Чехії – 27 415 осіб. Сукупно ці три країни прийняли 139 785 осіб, тобто 67,7% молодого контингенту в досліджуваній вибірці.

Така територіальна концентрація молодого населення створює передумови для формування стійких освітніх траєкторій української молоді в цих країнах, зокрема через продовження навчання в закладах вищої освіти. У зв'язку із цим доцільно проаналізувати динаміку чисельності громадян України, які здобувають вищу освіту за межами держави. Для України ці процеси набули особливої актуальності після 2014 року, коли політичні, економічні й соціальні трансформації сприяли зростанню кількості студентів, які вибирають навчання в закладах вищої освіти інших країн. Статистичні дані міжнародних організацій свідчать про істотне збільшення масштабів освітньої міграції українських студентів упродовж останнього десятиліття.

Відповідно до даних міжнародної освітньої статистики, кількість громадян України, які здобувають третинну освіту за кордоном, демонструє стійку тенденцію до зростання (рис. 2.1).

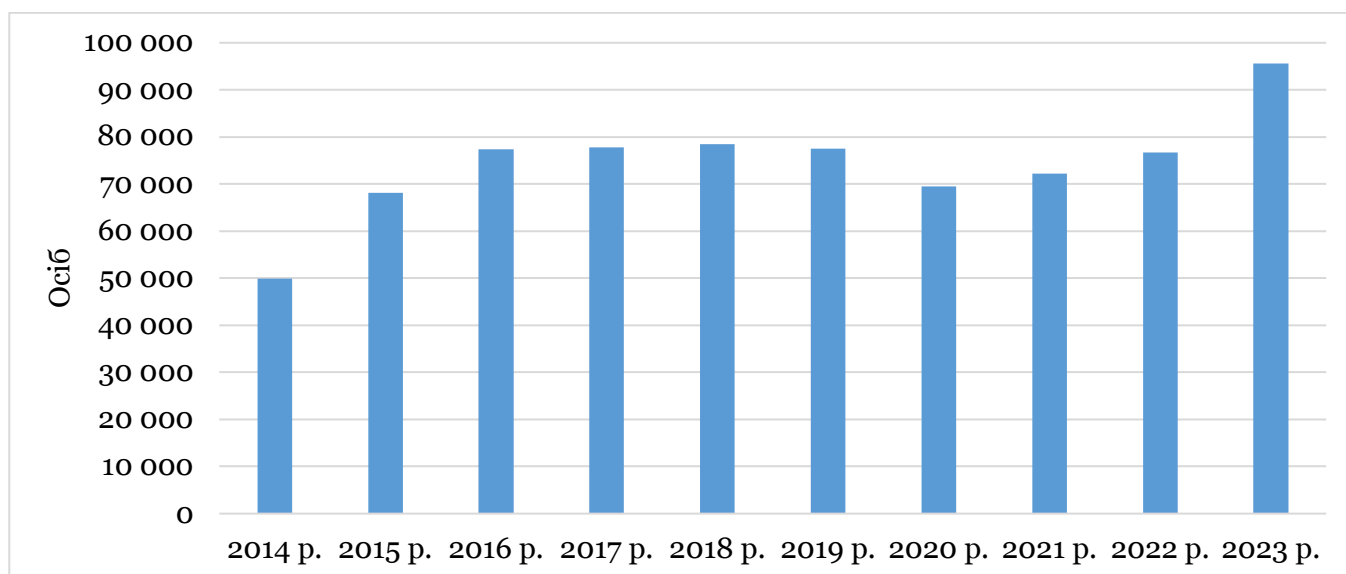


Рис. 2.1. Динаміка кількості українських студентів, які здобувають третинну освіту за кордоном у 2014–2023 рр.

Джерело: складено авторами

Аналіз статистичних даних свідчить про істотні зміни масштабів освітньої міграції українських студентів упродовж 2014–2023 років. У 2014 році кількість громадян України, які здобували третинну освіту за кордоном, становила 49 911 осіб. Уже в 2015 році цей показник збільшився до 68 166 осіб, що означає зростання на 18 255 студентів, або на 36,6%, проти попереднього року. Подальша динаміка демонструє поступове збільшення кількості українських студентів за кордоном до 77 357 осіб у 2016 році та 77 829 осіб у 2017 році. У 2018 році чисельність студентів досягла 78 517 осіб, що на 57,3% більше проти 2014 року. У 2019–2021 роках спостерігалось певне коливання показників. Зокрема, у 2019 році кількість студентів становила 77 487 осіб, а у 2020 році зменшилася до 69 545 осіб, що означає скорочення на 7942 особи, або на 10,3%. Така динаміка значною мірою пов'язана з глобальними обмеженнями мобільності під час пандемії COVID-19. У 2021 році кількість українських студентів за кордоном знову зросла до 72 217 осіб, що означає збільшення на 3,8% проти 2020 року. Починаючи з 2022 року динаміка освітньої міграції з України демонструє нову хвилю зростання. У 2022 році кількість українських студентів за кордоном становила 76 766 осіб, тоді як у

2023 році вона збільшилася до 95 630 осіб. Таким чином, лише за один рік показник зріс на 18 864 студенти, або на 24,6%. Як порівняти з 2014 роком, загальна кількість українських студентів, які навчаються за кордоном, збільшилася із 49 911 до 95 630 осіб, тобто на 45 719 осіб, або на 91,6%.

Отримані результати свідчать про стійку тенденцію зростання чисельності громадян України, які здобувають вищу освіту за межами країни, що відображає посилення інтернаціоналізації освітнього простору й поглиблення інтеграції української молоді в міжнародні освітні системи. Тому для повноти дослідження доцільно оцінити роль українських студентів у структурі контингенту іноземних здобувачів освіти в країнах призначення (табл. 2.8). Отримані результати демонструють значні відмінності в ролі українських студентів у системах вищої освіти різних країн Європи. Найвища концентрація спостерігається в Польщі, де українці становлять 3,31% від загального контингенту студентів третинної освіти. Це свідчить про те, що польські університети стали одним із головних центрів освітньої інтеграції української молоді в європейський освітній простір. Така ситуація пояснюється географічною близькістю, спрощеними процедурами вступу, мовною спорідненістю й активною державною політикою Польщі щодо залучення іноземних студентів.

Таблиця 2.8

Частка українських студентів у загальному контингенті третинної освіти країн призначення за 2023/2024–2024 рр.

Країна	Українські студенти (2023/2024 рр.), осіб	Загальна чисельність студентів (2024 р.), осіб	Частка українських студентів у контингенті, %
Польща	46 210	1 397 522	3,31
Німеччина	11 961	3 272 087	0,37
Австрія	3222	442 235	0,73
Італія	2975	2 311 826	0,13
Іспанія	2015	2 444 285	0,08

Примітка. Для розрахунку показника використано різні часові періоди статистики: чисельність українських студентів подана за навчальний рік 2023/2024, тоді як загальна кількість студентів у країнах – за календарний 2024 рік (Eurostat). Така методика застосована як індикатор масштабу присутності українських студентів у системах вищої освіти країн призначення.

Джерело: розраховано за даними Eurostat (educ_uoe_mobs02; tertiary students)

В інших країнах частка українських студентів значно нижча, що пов'язано з масштабом національних систем вищої освіти. Зокрема, у Німеччині, де загальна кількість студентів перевищує 3,2 млн осіб, українці

становлять лише 0,37% контингенту. Подібна ситуація спостерігається й в інших країнах Західної Європи: в Австрії частка українських студентів становить 0,73%, в Італії – 0,13%, а в Іспанії – лише 0,08%. Таким чином, навіть за відносно значної чисельності українських студентів у цих країнах їхня питома вага в загальній структурі третинної освіти залишається невеликою. Це означає, що освітня міграція українців має високу концентрацію в країнах Центральної та Східної Європи, тоді як у великих освітніх системах Західної Європи вона відіграє радше доповнювальну роль.

У зв'язку із цим важливо проаналізувати фінансові параметри навчання українських студентів за кордоном, зокрема середню вартість освітніх програм у різних країнах і додаткові витрати, пов'язані з проживанням та соціальною адаптацією (табл. 2.9).

Таблиця 2.9

**Орієнтовна середня вартість навчання українських студентів за кордоном
у закладах вищої освіти у 2024–2025 рр.**

Країна	Діапазон вартості навчання, за рік	Розрахункове середнє значення	Особливості освітньої системи
Польща	1000–3000 €	≈ 2000 €	Поєднання бюджетних і платних програм
Чехія (англомовні програми)	1500–5000 €	≈ 3250 €	Навчання чеською мовою в державних ЗВО часто безоплатне
Німеччина	1500–5000 €	≈ 3250 €	Переважно семестрові внески й адміністративні платежі
Норвегія	7000–15 000 €	≈ 11 000 €	З 2025 року навчання для іноземців стає платним
Швеція/ Фінляндія	8000–18 000 €	≈ 13 000 €	Платне навчання для студентів з-поза ЄС
Велика Британія	12 000–20 000 £	≈ 16 000 £ (≈ 18 500 €)	Одна з найдорожчих систем вищої освіти
Ірландія	10 000–18 000 €	≈ 14 000 €	Поширені англомовні магістерські програми
США	10 000–50 000 \$	≈ 25 000 \$	Значна диференціація між університетами
Канада	15 000–35 000 CAD	≈ 25 000 CAD	Середній рівень вартості для міжнародних студентів

Джерело: узагальнено за відкритими даними університетів, освітніх порталів і міжнародних аналітичних оглядів вартості навчання.

Оцінка вартості навчання українських студентів у закордонних університетах демонструє істотну диференціацію залежно від країни й типу освітньої системи. Найдоступнішими напрямками залишаються країни Центральної та Східної Європи, де середня вартість навчання становить від 2 до 3 тис. євро на рік, що характерно для Польщі, Чехії й Німеччини. Саме цей

чинник значною мірою пояснює високу концентрацію українських студентів у цих країнах. Водночас у країнах Північної Європи й англomовного освітнього простору вартість навчання значно вища та може перевищувати 10–18 тис. євро на рік, що спостерігається у Великій Британії, Ірландії, країнах Скандинавії, а також у США й Канаді. У таких системах освіти значну роль відіграють грантові програми, стипендії й міжнародні освітні фонди, які частково компенсують високі витрати для іноземних студентів. Тож фінансові параметри освітніх програм – важливий чинник формування географії освітньої міграції української молоді. Доступніші системи освіти Центральної Європи формують масові студентські потоки, тоді як дорогі освітні системи Західної Європи й Північної Америки приваблюють менший, але більш академічно орієнтований контингент студентів. Водночас витрати на освіту за кордоном не обмежуються лише оплатою навчання, оскільки значну частку фінансового навантаження становлять витрати на проживання, медичне страхування, мовну підготовку й інші обов'язкові платежі (табл. 2.10). Аналіз додаткових витрат, пов'язаних із навчанням українських студентів за кордоном, свідчить про те, що фінансове навантаження значною мірою формується не лише оплатою освітніх програм, але й витратами на проживання, соціальне забезпечення та адміністративні процедури. Навіть у країнах із відносно доступною вартістю навчання, як-от Польща чи Чехія, щорічні витрати на проживання можуть становити близько 6 тис. євро, що часто перевищує плату за саму освітню програму. У дорожчих освітніх системах Західної Європи й Північної Америки ці витрати зростають до 12–18 тис. євро на рік, що істотно підвищує загальну вартість здобуття освіти.

Таблиця 2.10

Додаткові обов'язкові витрати українських студентів під час навчання за кордоном (середні оцінки) у 2024–2025 рр.

Країна/регіон	Середні витрати на проживання, €/міс.	Орієнтовні витрати на проживання за рік	Додаткові обов'язкові витрати
Польща	≈ 500	≈ 6000 €	Медичне страхування
Чехія	≈ 500	≈ 6000 €	Мовні курси (до 5000 €)
Німеччина	≈ 900	≈ 10 800 €	Блокований рахунок для студентів (~ 11 000 €)
Скандинавські країни	1000–1200	12 000–14 000 €	Високі комунальні витрати
Велика Британія	≈ 1200	≈ 14 400 €	Віза й імміграційні збори

США	1200–1500	15 000–18 000 \$	Медичне страхування
Канада	1000–1200	12 000– 14 000 CAD	Медичне страхування

Джерело: узагальнено за даними міжнародних освітніх порталів, університетських калькуляторів витрат, відкритих статистичних оглядів вартості проживання

Особливо характерна ситуація в Німеччині, де формально низька або відсутня плата за навчання компенсується обов'язковими фінансовими вимогами до студентів, зокрема наявністю блокованого рахунку (Sperrkonto) із коштами приблизно 11 тис. євро, призначеними для покриття витрат на проживання. У країнах Північної Європи й англomовного освітнього простору додаткове фінансове навантаження пов'язане з високою вартістю житла, медичним страхуванням, візовими процедурами та іншими адміністративними платежами. Таким чином, загальна економічна вартість навчання за кордоном формується як сукупність освітніх витрат і витрат на проживання, що в більшості випадків значно перевищує середній рівень витрат на освіту в Україні. Це означає, що освітня міграція українських студентів пов'язана з істотними фінансовими інвестиціями домогосподарств або міжнародних грантових програм.

У ширшому макроекономічному контексті ці витрати можуть розглядатися як утрати або перерозподіл інвестицій у людський капітал, оскільки значна частина ресурсів, пов'язаних із підготовкою фахівців, використовується в системах освіти інших держав. Саме тому для комплексного розуміння наслідків освітньої міграції важливо оцінити економічний ефект від втрати людського капіталу України, зокрема через інвестиції в освіту, упущені економічні вигоди й зниження інноваційного потенціалу (табл. 2.11).

Таблиця 2.11

Оцінка втрат людського капіталу України внаслідок хвилі освітньої й вимушеної міграції у 2022 р.

Метод оцінювання	Економічний зміст показника	Орієнтовна оцінка втрат
Інвестиції в освіту	Вартість державних і приватних витрат на підготовку фахівців, які потенційно реалізують свій професійний потенціал за межами країни	14,8 млрд €
Упущений внутрішній валовий продукт	Недоотриманий економічний результат від трудової діяльності й виробничого внеску мігрантів у національну економіку	192,4 млрд €
Утрата інноваційного потенціалу	Зниження можливостей розвитку науки, технологій і підприємництва через відтік молодих висококваліфікованих фахівців	48,1 млрд €

Сукупний макроекономічний ефект	Комплексне оцінювання довгострокового впливу міграції на економічний розвиток країни	Понад 200 млрд €

Джерело: розраховано на основі узагальнення міжнародних досліджень міграції людського капіталу, оцінювань економічних утрат і статистики освітньої мобільності

Оцінювання економічних утрат людського капіталу України демонструє масштабний вплив освітньої й вимушеної міграції на національну економіку. Один із головних вимірів – інвестиції в освіту, які охоплюють державні витрати на функціонування системи освіти, а також приватні витрати домогосподарств на підготовку фахівців. За наявними оцінками, сукупна вартість таких інвестицій, пов'язаних із підготовкою спеціалістів, які продовжують освіту або працюють за межами України, становить близько 14,8 млрд євро. Найзначніші втрати пов'язані з упущеним економічним потенціалом, який проявляється в недоотриманому внутрішньому валовому продукті. Якщо значна частина молодого й висококваліфікованого населення реалізує свій трудовий потенціал за кордоном, національна економіка недоотримує результати їхньої економічної діяльності. За оцінками, сукупний обсяг такого недоотриманого економічного результату може становити понад 192 млрд євро в довгостроковій перспективі. Важливим аспектом є також зниження інноваційного потенціалу, оскільки саме молоді фахівці й дослідники формують основу розвитку науки, технологій і підприємництва. Утрата цієї групи людського капіталу може обмежувати можливості створення нових технологій, розвитку стартапів і модернізації економіки. Орієнтовна оцінка таких утрат становить понад 48 млрд євро.

Узагальнюючи наведені оцінки, можна зробити висновок, що сукупний макроекономічний ефект утрати людського капіталу, спричинений хвилею міграції після 2022 року, може перевищувати 200 млрд євро, що підкреслює стратегічну важливість формування ефективної політики повернення й реінтеграції людського капіталу.

Водночас освітня та трудова міграція не обмежується лише негативними наслідками. Перебування українських громадян за кордоном формує нові економічні зв'язки, фінансові потоки й споживчі витрати, які впливають як на економіки країн перебування, так і на фінансові відносини з Україною. Один з індикаторів таких процесів – витрати українців за кордоном через банківські платіжні картки, що відображає масштаби економічної активності мігрантів

(табл. 2.12).

Таблиця 2.12

**Використання українських банківських карток за кордоном у 2022–
2024 рр.**

Показник	Пік 2022 року	Середній рівень 2023 року	Середній рівень 2024 року
Витрати в торговельних мережах	≈ 1,9 млрд дол./міс.	450–500 млн дол./міс.	420–470 млн дол./міс.
Зняття готівки	≈ 1,2 млрд дол./міс.	100–150 млн дол./міс.	90–120 млн дол./міс.

Джерело: узагальнено за даними Національного банку України

Аналіз використання українських банківських карток за кордоном дозволяє оцінити масштаби економічної активності українських громадян, які перебувають за межами країни, зокрема студентів, трудових мігрантів та осіб, що отримали тимчасовий захист. Дані Національного банку України свідчать, що у 2022 році було зафіксовано різке зростання обсягів фінансових операцій, що безпосередньо пов'язано з масовим переміщенням населення після початку повномасштабної війни. У цей період витрати українців у торговельних мережах за кордоном досягали приблизно 1,9 млрд доларів на місяць, тоді як обсяги зняття готівки становили близько 1,2 млрд доларів щомісячно. У подальші роки спостерігається поступова стабілізація фінансових потоків. У 2023 році середній рівень витрат у торговельних мережах знизився до 450–500 млн доларів на місяць, а обсяги зняття готівки становили приблизно 100–150 млн доларів. Подібна тенденція зберігається й у 2024 році, коли витрати в торговельних мережах перебували в межах 420–470 млн доларів на місяць, а зняття готівки – 90–120 млн доларів. Важливою особливістю є те, що переважна частина фінансових операцій здійснюється в безготівковій формі, що відображає інтеграцію українських громадян у фінансову інфраструктуру країн перебування й поширення цифрових платіжних інструментів. Таким чином, навіть після стабілізації міграційних потоків українці формують значний обсяг споживчого попиту за кордоном, що має помітний економічний ефект для економік країн приймання.

Для докладнішого розуміння економічної ролі українських мігрантів доцільно проаналізувати географічну структуру цих фінансових витрат, тобто визначити країни, у яких концентрується найбільша частка споживчих

операцій українців (рис. 2.2).

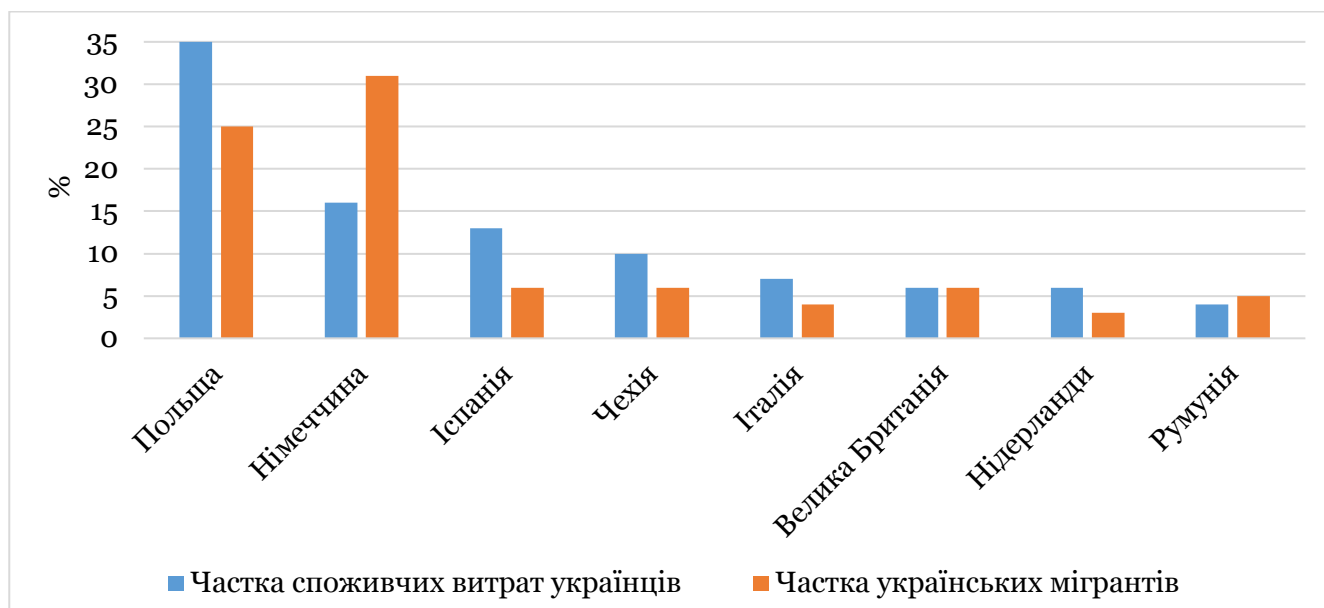


Рис. 2.2. Географічна структура витрат українських громадян за кордоном у 2024–2025 рр.

Джерело: узагальнено на основі статистики платіжних операцій НБУ й міжнародних оцінок розміщення українських мігрантів.

Розподіл споживчих витрат українських громадян за кордоном демонструє значну концентрацію економічної активності в кількох основних країнах Європи. Найбільша частка витрат припадає на Польщу – близько 35%, що істотно перевищує її частку в загальній структурі української міграції (25%). Така ситуація свідчить про високий рівень економічної інтеграції українців у польську економіку, активну участь у споживчому ринку й значну роль Польщі як головного центру перебування українських громадян. Інша картина спостерігається в Німеччині, де частка українських мігрантів найбільша серед досліджуваних країн (31%), проте частка споживчих витрат становить лише 16%. Це означає, що середній рівень споживання на одного мігранта в Німеччині відносно нижчий, що може пояснюватися вищими витратами на житло, більшим рівнем заощаджень або відмінностями в соціальній структурі української громади. Іспанія демонструє відносно високий рівень витрат на одного мігранта: за частки українських громадян близько 6% на неї припадає 13% загальних витрат, що свідчить про активніший споживчий попит. Подібна тенденція простежується й в інших країнах Західної Європи, де українці формують значний сегмент споживчого ринку.

Отже, українська діаспора формує відчутний економічний ефект у країнах перебування, генеруючи споживчий попит, стимулюючи розвиток місцевих ринків товарів і послуг та створюючи додаткові податкові надходження. Тому важливо також оцінити безпосередній фіскальний внесок українських громадян у бюджети країн приймання, який дозволяє визначити їхню роль у формуванні економічного розвитку цих держав (табл. 2.13).

Таблиця 2.13

Фіскальний внесок українських мігрантів в економіки країн Центральної Європи

Показник	Польща (2024 р.)	Чехія (2022–2024 рр.)	Словаччина (2022–2025 рр.)
Частка українців серед зайнятих	~5%	н/д	н/д
Податкові надходження / внески до бюджету	15,1 млрд PLN (≈ 3,6 млрд €)	21 млрд CZK (2023 р.)	231 млн € (прогноз 2025 р.)
Бюджетні витрати на підтримку	2,8 млрд PLN	25 млрд CZK (2022 р.); 21,6 млрд CZK (2023 р.); 7,3 млрд CZK (I півріччя 2024 р.)	590 млн € (2022–2024 рр.)
Чистий фіскальний результат	позитивний	2022 р.: -12,4 млрд CZK; 2023 р.: ≈0; 2024 р.: +4,4 млрд CZK	очікується позитивний
Додаткові економічні ефекти	внесок у ВВП Польщі – 2,7%	баланс став позитивним у 2024 р.	+0,1–0,2% ВВП (очікуване зростання доходів бюджету)
Частка витрат, профінансована ЄС	н/д	н/д	65%

Примітка: н/д – немає даних

Джерела: аналітичні матеріали урядів Польщі, Чехії та Словаччини, офіційна статистика міністерств фінансів і міжнародні економічні огляди.

Порівняльний аналіз фіскального ефекту українських мігрантів у країнах Центральної Європи демонструє, що їхня економічна присутність має переважно позитивний або нейтральний бюджетний результат. Найвираженіший ефект спостерігається в Польщі, де українці становлять близько 5% зайнятого населення та сплачують до бюджету понад 15 млрд злотих податків і соціальних внесків, що значно перевищує обсяг соціальних виплат. У результаті фіскальний баланс позитивний, а внесок українців у валовий внутрішній продукт країни оцінюється приблизно у 2,7% ВВП. У Чехії початковий період масового приймання біженців у 2022 році супроводжувався значними бюджетними витратами, які перевищували податкові надходження. Проте вже у 2023 році фіскальний баланс практично вирівнявся, а у 2024 році

став позитивним, що свідчить про швидку інтеграцію українських громадян у ринок праці й систему оподаткування. Подібна тенденція простежується й у Словаччині. Хоча у 2022–2024 роках державні витрати на підтримку українських мігрантів становили близько 590 млн євро, значну частину цих коштів (65%) було профінансовано коштом програм Європейського Союзу. Водночас очікується, що податкові надходження від економічної активності українців можуть досягти 231 млн євро у 2025 році, що сприятиме збільшенню доходів державного бюджету приблизно на 0,1–0,2% ВВП.

Отже, отримані результати свідчать про те, що українські мігранти не лише інтегруються в соціально-економічні системи країн перебування, але й формують помітний позитивний фінансовий ефект, сприяючи зростанню зайнятості, податкових надходжень і споживчого попиту. Водночас ці процеси мають і зворотний бік для України, оскільки відтік молодого й працездатного населення впливає на формування національного людського капіталу.

2.2. Кращі практики адаптації освітніх програм для дітей і молоді з міграційним досвідом

У країнах із високим рівнем імміграції освітні системи протягом останніх десятиліть сформували комплексні підходи до інтеграції дітей із міграційним досвідом у шкільне середовище. Практика таких держав, як Канада, Австралія, Німеччина, Швеція й Нідерланди, демонструє, що успішність освітньої інтеграції значною мірою залежить від системності політики підтримки й узгодженості педагогічних, організаційних та управлінських механізмів. Аналіз міжнародного досвіду свідчить, що ефективні моделі інтеграції будуються на взаємодії кількох основних компонентів. Центральне місце займає мовна підтримка, яка розглядається як невіддільний складник освітнього процесу, а не як додатковий елемент навчання. Опанування мовою навчання визначається одним із базових чинників успішності учнів із міграційним досвідом, оскільки саме мовна компетентність забезпечує доступ до змісту навчальних дисциплін та участь у шкільному житті. У багатьох країнах розроблено спеціалізовані програми вивчення мови навчання, які поєднують інтенсивні курси, інтегроване мовне навчання й підтримку під час

опанування предметного матеріалу. OECD підкреслює, що системна мовна підтримка – один із головних інструментів подолання освітніх перешкод для дітей іммігрантів.

Важливу роль відіграє також організаційна гнучкість освітнього процесу. У різних країнах застосовуються моделі, що поєднують підготовчі класи, інтенсивні мовні програми й поступове включення учнів у загальноосвітні класи. Такий підхід дозволяє врахувати різний рівень попередньої підготовки дітей, а також уникнути втрати навчального часу під час адаптації до нової освітньої системи. Досвід європейських країн демонструє, що поступова інтеграція в навчальні предмети разом із цілеспрямованою мовною підтримкою сприяє кращим академічним результатам і швидшій соціальній адаптації учнів.

Не менш важливий елемент – методичне забезпечення освітнього процесу й діагностика стартового рівня підготовки учнів. Освітні системи, що мають значний досвід роботи з дітьми мігрантів, використовують інструменти первинного оцінювання, які дозволяють визначити рівень мовної підготовки, попередній освітній досвід та індивідуальні потреби учня. На основі таких результатів формується індивідуальна освітня траєкторія, що поєднує мовну підтримку, адаптовані навчальні матеріали й диференційовані педагогічні підходи. У міжнародних дослідженнях підкреслюється, що системна діагностика й педагогічна підтримка сприяють зменшенню освітніх розривів між учнями з міграційним досвідом і місцевими школярами.

Істотний чинник ефективності інтеграційної політики – ресурсне забезпечення освітніх установ. Ідеться про цільове фінансування програм підтримки, підготовку педагогічних кадрів, залучення асистентів учителя, психологів та інших фахівців, здатних працювати з багатомовними й культурно різноманітними класами. У сучасних освітніх системах значна увага приділяється професійній підготовці вчителів до роботи в умовах культурного й мовного різноманіття, що розглядається як одна з основних передумов ефективної інтеграції учнів із міграційним досвідом.

Завершальний елемент ефективної інтеграційної моделі – моніторинг результативності освітніх програм. У багатьох країнах здійснюється регулярне оцінювання успішності учнів, рівня їхнього мовного прогресу й динаміки переходу до повноцінного навчання в загальноосвітніх класах. Такий

моніторинг дозволяє оцінювати ефективність освітніх політик, коригувати навчальні програми й забезпечувати більш адресну підтримку учнів. Європейські дослідження підкреслюють, що систематичне оцінювання результатів інтеграційної політики сприяє підвищенню якості освітніх вирішень і формуванню доказової освітньої політики.

Таким чином, міжнародний досвід демонструє, що ефективна інтеграція дітей із міграційним досвідом у шкільне середовище базується на комплексному підході, який поєднує мовну підтримку, гнучку організацію навчального процесу, методичне забезпечення, ресурсну підтримку й системний моніторинг результатів. Саме така модель дозволяє забезпечити не лише формальний доступ до освіти, а й повноцінну участь учнів у навчальному процесі і їхню успішну соціальну інтеграцію в новому освітньому середовищі.

Канада вважається однією з держав із найрозвиненішими системами освітньої інтеграції дітей із міграційним досвідом. Це зумовлено як високою часткою населення іммігрантського походження, так і тривалим досвідом формування освітньої політики, орієнтованої на мовну й соціальну адаптацію новоприбулих учнів. Особливість канадської моделі – децентралізований характер управління освітою: ключові принципи організації освітнього процесу визначаються на рівні провінцій, тоді як федеральний рівень формує загальні підходи до інтеграційної політики. У результаті кожна провінція розробляє власні нормативні документи й освітні програми підтримки учнів, які вивчають англійську або французьку як другу мову, але водночас дотримується загальних принципів рівного доступу до освіти та академічної інтеграції. Одним із найбільш системно оформлених прикладів є політика провінції Онтаріо щодо підтримки учнів English Language Learners (ELL), що визначає порядок їх зарахування до школи, процедури первинного оцінювання, організацію мовної підтримки й принципи адаптації навчальних програм. У відповідних провінційних керівних документах докладно описано програми English as a Second Language (ESL) та English Literacy Development (ELD), які забезпечують мовний супровід учнів різного рівня підготовки й попереднього освітнього досвіду.

Організаційна модель інтеграції в канадських школах базується на поєднанні академічного навчання у звичайному класі із цільовою мовною підтримкою. Після прибуття до школи учні проходять первинну діагностику,

яка охоплює оцінювання мовних навичок, попереднього освітнього досвіду й можливих перерв у навчанні. Таке оцінювання дозволяє педагогам визначити стартовий рівень володіння мовою навчання й вибрати відповідну форму підтримки. Найпоширеніша практика – паралельне навчання у звичайному класі разом з іншими учнями з додатковими заняттями ESL або ELD. У деяких випадках мовна підтримка організовується як тимчасове «вилучення» учня з окремих уроків для інтенсивної мовної роботи, однак дедалі частіше використовується модель push-in, коли спеціаліст із мовної підтримки працює безпосередньо в класі разом з учителем предмету. Такий підхід дозволяє поєднувати вивчення мови з опануванням академічного змісту навчальних дисциплін і водночас сприяє швидшій соціальній інтеграції учня в шкільне середовище.

Важливий складник канадської моделі – адаптація навчальної програми до мовних можливостей учня. Педагогічні рекомендації для шкіл передбачають диференціацію навчальних завдань, зменшення мовного навантаження на початкових етапах навчання, використання візуальної підтримки, поступове введення академічної лексики й застосування спеціальних стратегій scaffolding, що допомагають учневі переходити від базових мовних навичок до повноцінного опанування предметного змісту. Водночас оцінювання навчальних результатів може бути адаптовано з урахуванням мовних труднощів, щоб уникнути ситуації, коли низький рівень володіння мовою впливає на об'єктивність оцінювання академічних знань. Такі методичні підходи докладно описано в рекомендаціях міністерства освіти Онтаріо щодо організації навчання учнів, які вивчають англійську як другу мову.

Істотна перевага канадської моделі – використання системних інструментів моніторингу мовного розвитку учнів. Один із найпоширеніших інструментів – система STEP (Steps to English Proficiency), яка визначає континуум рівнів володіння мовою для основних видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання й письма. Цей інструмент дозволяє педагогам оцінювати динаміку мовного розвитку учня протягом навчального року, планувати подальшу підтримку й коригувати навчальні стратегії відповідно до досягнутого рівня. STEP також використовується як інструмент комунікації між учителями, адміністрацією школи й батьками, що забезпечує прозорість оцінювання та послідовність педагогічної підтримки.

Фінансування програм підтримки учнів з іммігрантським бекграундом у Канаді має цільовий складник у провінційних формулах фінансування освіти. Зокрема, у провінції Онтаріо передбачено окремі бюджетні компоненти, спрямовані на підтримку учнів ESL/ELD, включно з фінансуванням мовних програм, навчальних матеріалів, підготовки педагогічних кадрів і роботи спеціалістів із мовної підтримки. Такі механізми дозволяють шкільним радам планувати довгострокові програми інтеграції й забезпечувати необхідні кадрові ресурси для роботи з багатомовними класами.

Оцінювання ефективності інтеграційної політики в Канаді здійснюється на основі національної статистики й міжнародних освітніх досліджень. Зокрема, результати міжнародного дослідження PISA демонструють високий рівень академічної успішності канадських учнів загалом і порівняно невеликі розриви між учнями з міграційним та неміграційним походженням. У дослідженні PISA 2022 окремо аналізуються освітні результати учнів з іммігрантським бекграундом, а також вплив віку прибуття до країни на їхні академічні досягнення й інтеграцію в шкільну систему.

Статистичні дані Канади підтверджують значну присутність дітей із міграційним досвідом у системі шкільної освіти. За інформацією Statistics Canada, частка учнів з іммігрантським бекграундом у деяких сегментах освітньої системи досить висока, що робить мовну підтримку й адаптаційні програми важливим складником освітньої політики. Наприклад, серед учнів, які навчалися в школах офіційної мовної меншини, у 2021 році частка дітей з іммігрантським походженням становила понад 40%, що підкреслює важливість системної підтримки багатомовного освітнього середовища.

Таким чином, канадська модель інтеграції дітей із міграційним досвідом базується на поєднанні кількох основних компонентів: інституційно закріпленої мовної підтримки, адаптації навчальних програм, системного оцінювання мовного прогресу й цільового фінансування освітніх програм.

Австралія належить до країн із тривалим досвідом освітньої інтеграції дітей із міграційним досвідом, що пов'язано з високою часткою населення іммігрантського походження й багатомовністю шкільного середовища. Освітня система країни поєднує децентралізоване управління на рівні штатів із національними методичними орієнтирами, які визначають підходи до навчання учнів, для яких англійська мова не рідна. У сучасній австралійській практиці використовується поняття EAL/D (English as an Additional Language

or Dialect), що охоплює як дітей-мігрантів, так і учнів, для яких англійська – додаткова мова в багатомовному середовищі. Загальнонаціональні підходи до мовної підтримки систематизовані в документах Австралійського управління з оцінювання та звітності у сфері освіти (ACARA), де описано мовні прогресії й рекомендації щодо інтеграції мовного розвитку в навчання з різних предметів.

Організаційна модель інтеграції в Австралії передбачає використання спеціалізованих програм початкової адаптації для новоприбулих учнів. У багатьох штатах діють так звані програми «першого входу», що забезпечують інтенсивну мовну й академічну підготовку перед переходом до регулярного навчання в школі. Наприклад, у штаті Новий Південний Уельс функціонує New Arrivals Program, яка передбачає короткострокове навчання в спеціалізованих центрах або класах із фокусом на розвиток англійської мови й адаптацію до австралійської освітньої системи. Після завершення інтенсивного етапу учні переходять до звичайних класів, продовжуючи отримувати мовну підтримку під час навчання з основних предметів. У Вікторії діє система Intensive English Language Programs, що надає новоприбулим учням можливість протягом певного періоду, зазвичай від шести до дванадцяти місяців, проходити інтенсивне мовне навчання перед повною інтеграцією у звичайні класи. Тривалість участі в програмі визначається рівнем попередньої освіти, віком учня і його мовною підготовкою. Після завершення інтенсивного етапу школярі поступово включаються в загальноосвітні програми, продовжуючи отримувати підтримку у вивченні академічної мови предметів.

Особливість австралійської моделі – добре розроблене методичне забезпечення, що дозволяє педагогам системно оцінювати мовний прогрес учнів і планувати їхню подальшу освітню траєкторію. Центральний інструмент у цій системі – EAL/D Learning Progressions, які описують послідовні фази розвитку мовної компетентності – від початкового рівня (beginning) до етапу стабільного академічного використання мови (consolidating). Ці прогресії використовують не лише вчителі мовних дисциплін, а й учителі інших предметів, оскільки вони допомагають інтегрувати мовну підтримку у викладання математики, природничих наук, гуманітарних дисциплін та інших навчальних курсів.

Використання мовних прогресій дозволяє забезпечити постійний

моніторинг розвитку мовних навичок учнів і водночас допомагає педагогам адаптувати навчальні завдання до їхнього мовного рівня. У практиці шкіл це означає поступове ускладнення мовних структур, використання спеціальних стратегій підтримки академічної лексики, а також побудову так званих «мовних каркасів» навчальних завдань, які допомагають учням опановувати предметний зміст паралельно з розвитком мовної компетентності. Такі підходи розглядаються як важливий інструмент зменшення освітніх перешкод для учнів із міграційним досвідом і забезпечення їхньої успішної інтеграції в навчальний процес.

Тож австралійська модель інтеграції дітей із міграційним досвідом поєднує інтенсивні програми початкової адаптації для новоприбулих учнів із системою національних мовних прогресій, що визначають траєкторію розвитку мовної компетентності в шкільному навчанні. Такий підхід забезпечує чітку логіку переходу від початкового етапу мовної адаптації до повноцінної участі в навчальному процесі, а також надає педагогам зрозумілі інструменти для планування навчання й моніторингу прогресу учнів.

Німецька модель інтеграції дітей із міграційним досвідом формується в умовах федеративного устрою, тому основні рішення щодо організації навчання, зарахування й мовної підтримки ухвалюються на рівні земель і конкретизуються шкільними адміністраціями. Саме через це в країні співіснують різні конфігурації підтримки новоприбулих учнів, однак у загальнонаціональних і порівняльних оглядах простежується спільна рамка: пріоритет надається системному вивченню німецької як другої мови (Deutsch als Zweitsprache, DaZ) та створенню керованого «маршруту входу» в регулярне навчання. Узагальнення щодо типових інструментів підтримки (мовні курси, спеціально призначені вчителі DaZ, підготовчі або перехідні класи, поєднання предметного навчання з інтенсивним мовним складником) подає Eurydice у профілі Німеччини, підкреслюючи, що такі заходи спрямовані на досягнення шкільних кваліфікацій і стабілізацію навчальної траєкторії учнів із ненімецькою мовою походження.

На практиці найпоширенішою організаційною формою залишаються підготовчі/«вітальні» класи (Willkommens-/Vorbereitungs- або інтеграційні класи), у яких новоприбулі діти протягом певного періоду опановують мову навчання та знайомляться з вимогами школи, після чого поступово переходять до звичайних класів. У європейському огляді OECD зазначається,

що для учнів підліткового віку в Німеччині така фаза нерідко триває від одного до двох років, а подальша інтеграція відбувається за умови досягнення «достатнього» рівня німецької для участі в предметному навчанні. Важливо, що потреба у швидкій мовній адаптації поєднується з викликами різновікового прибуття й різного попереднього досвіду навчання: дані OECD PISA 2022 фіксують зростання частки учнів з іммігрантським бекграундом у Німеччині та показують, що серед першого покоління є як ті, хто прибув у дошкільному віці, так і ті, хто приїхав після 12 років, уже навчаючись в іншій освітній системі; це безпосередньо впливає на інтенсивність підтримки й ризику освітніх розривів.

Сильна сторона німецької моделі – інституційна спроможність створювати спеціальні траєкторії для підлітків, зокрема з орієнтацією на професійну освіту й перехід до VET-маршрутів, що розглядається як основний інструмент включення мігрантів у подальшу освіту й ринок праці; відповідні акценти на ранній профорієнтації й «підготовці до входу» в професійні програми підкреслюються в аналітиці OECD щодо Німеччини. Водночас у дослідженнях і політичних дискусіях окреслено ризик сегрегації: тривале навчання у відокремлених підготовчих класах може послаблювати ефект занурення в мовне середовище й уповільнювати академічну інтеграцію, якщо механізм переходу до регулярних класів є нечітким або відкладеним; цю проблему описують як у наукових роботах на матеріалах панельних даних ReGES, так і в німецьких оглядах освітньої інтеграції.

Шведська модель інтеграції новоприбулих учнів ґрунтується на нормативно закріплених правах дитини на навчальну підтримку, що дозволяє мінімізувати втрати в засвоєнні предметного змісту в період мовної адаптації. У системі шкільної освіти особливе місце посідає *studiehandledning* (навчальне «супроводжувальне» консультування), яке може надаватися рідною мовою учня або його найсильнішою шкільною мовою й використовується як інструмент підтримки навчання з математики, природничих дисциплін та інших предметів тоді, коли володіння шведською ще недостатнє для повноцінної участі в навчальному процесі. Підхід описується в професійних матеріалах Skolverket щодо навчання новоприбулих, де наголошується, що *study guidance* є механізмом, спрямованим саме на розвиток предметних компетентностей паралельно з розвитком мови навчання.

Організаційно-методична «візитівка» Швеції – обов'язкове первинне

мапування освітнього досвіду й знань новоприбулого учня – kartläggning. Skolverket пропонує стандартизовані матеріали для kartläggning (зокрема етапи 1–2), які використовуються як основа для педагогічної оцінки мовних і навчальних передумов, а також для планування індивідуальної траєкторії включення в навчання. Принципово важливо, що таке оцінювання має бути проведено у визначені строки після зарахування до школи; у матеріалах Skolverket ця вимога безпосередньо пов'язується з положеннями шкільного законодавства та підкреслюється як умова своєчасного підбору підтримки й правильного розміщення учня в навчальних групах.

У межах навчальних програм мовна підтримка у Швеції інституційно закріплюється через курс/предмет Swedish as a second language (Svenska som andraspråk), що дозволяє розглядати мовний розвиток не як факультативну допомогу «за можливості», а як структурований компонент освітнього маршруту. Наявність окремих курсів і програмних вимог для шведської як другої мови відображена в документах Skolverket, які задають орієнтири щодо змісту навчання, очікуваних результатів і поступового ускладнення мовленнєвих дій на різних етапах навчання.

Окремий елемент шведського підходу – підтримка багатомовності через навчання рідною мовою (mother tongue instruction) і розгляд рідної мови як ресурсу для навчання й розвитку ідентичності. У методичних матеріалах Skolverket підкреслюється, що зміцнення рідної мови пов'язане не лише з культурною інтеграцією, а й із навчальними результатами, оскільки воно підтримує розвиток когнітивних та академічних умінь, які далі «переносяться» на мову навчання.

Узагальнюючи, шведська модель демонструє високу ступінь правової визначеності й методичної керованості інтеграції: наявність kartläggning як обов'язкової стартової діагностики, інструментів предметної підтримки через study guidance (зокрема рідною мовою або найсильнішою шкільною мовою учня) та інституційно оформленого курсу шведської як другої мови створює передумови для збереження предметних результатів у період адаптації.

Нідерландська модель інтеграції новоприбулих учнів у систему шкільної освіти базується на поєднанні спеціалізованих перехідних освітніх програм і розвиненої інституційної підтримки шкіл, які працюють із дітьми з міграційним досвідом. Особливу увагу приділено підліткам, що прибувають у країну вже на

етапі середньої освіти, оскільки саме для цієї групи існує найбільший ризик переривання навчальної траєкторії. У таких випадках застосовуються спеціальні перехідні освітні програми для новоприбулих, відомі як International Transition Classes (ISK), або EOA (Eerste Opvang Anderstaligen), мета яких – інтенсивне вивчення нідерландської мови й підготовка учнів до переходу у звичайну систему середньої освіти. Тривалість навчання в цих класах зазвичай становить до двох років, після чого учні інтегруються в стандартні освітні траєкторії нідерландської системи – VMBO, HAVO, VWO або професійну освіту MBO. Такий підхід дозволяє поєднати мовну адаптацію з поступовим входженням у предметне навчання, що розглядається як основна умова подальшої освітньої мобільності учнів.

Важлива риса нідерландської моделі – розвинена інституційна підтримка шкіл, які працюють із новоприбулими учнями. Центральну роль у цьому відіграє LOWAN (Landelijke Onderwijs Werkgroep voor Asielzoekers en Nieuwkomers) – національна мережа підтримки освіти для дітей шукачів притулку й новоприбулих. LOWAN надає школам консультації, методичні матеріали, аналітичні інструменти й професійну підтримку педагогів, що працюють у мультикультурному середовищі. Через цю мережу поширюються навчальні ресурси, рекомендації щодо організації ISK-класів, матеріали для викладання нідерландської як другої мови й приклади ефективних педагогічних практик. Така інституційна підтримка дозволяє школам швидше реагувати на міграційні хвилі й упроваджувати узгоджені підходи до інтеграції новоприбулих учнів.

У практиці роботи шкіл LOWAN також відіграє роль координатора обміну досвідом між навчальними закладами й дослідницькими структурами, що дозволяє системно вдосконалювати підходи до навчання дітей із міграційним досвідом. Національні рекомендації для ISK-класів містять орієнтири щодо оцінювання мовного прогресу, розвитку академічної лексики й організації переходу учнів у загальноосвітні програми. Важливий елемент – співпраця з муніципалітетами й соціальними службами, що забезпечує комплексний підхід до інтеграції дітей мігрантів в освітнє середовище.

Водночас у нідерландських аналітичних дослідженнях підкреслюється, що тимчасові освітні вирішення для новоприбулих можуть супроводжуватися певними ризиками. Зокрема, парламентські й експертні звіти звертають увагу

на випадки недооцінювання академічного потенціалу учнів, коли мовний бар'єр впливає на вибір нижчої освітньої траєкторії в системі середньої освіти. Такі ситуації можуть призводити до зниження подальших освітніх можливостей, якщо учні після ISK-програм спрямовуються до менш академічно орієнтованих напрямів через недостатній рівень володіння мовою навчання. У відповідних аналітичних матеріалах наголошується на необхідності вдосконалення процедур оцінювання навчальних можливостей учнів і розширення мовної підтримки під час переходу до регулярних класів. Таким чином, нідерландська модель інтеграції новоприбулих учнів поєднує чітко структуровані освітні маршрути через ISK-класи з інституційною підтримкою шкіл на національному рівні.

Для узагальнення основних характеристик розглянутих моделей доцільно представити їх як порівняльну таблицю 2.14.

Таблиця 2.14

Порівняльна характеристика моделей інтеграції дітей із міграційним досвідом у школах

Основна модель інтеграції	Інструменти підтримки	Сильні сторони	Потенційні обмеження
Канада			
Паралельна інтеграція у звичайні класи з мовною підтримкою	ESL-/ELD-програми, STEP, адаптація навчальних програм	Гнучка система підтримки, індивідуальні освітні траєкторії	Потребує значних ресурсів і підготовки педагогів
Австралія			
Інтенсивний початковий етап і поступова інтеграція	New Arrivals Program, Intensive English Programs, EAL/D Progressions	Чіткі мовні прогресії й системне оцінювання мовного розвитку	Можлива нерівномірність реалізації між штатами
Німеччина			
Підготовчі або welcome-класи з подальшим переходом у систему освіти	DaZ, Vorbereitungsklassen, профорієнтація та зв'язок із VET	Розвинені маршрути переходу до професійної освіти	Ризик сегрегації під час тривалого перебування в підготовчих класах
Швеція			
Інтеграція через систему прав учнів на підтримку	Kartläggning, Swedish as a Second Language, study guidance, навчання рідною мовою	Сильна правова база й індивідуалізація підтримки	Висока потреба в спеціалізованих педагогічних кадрах
Нідерланди			
Перехідні класи для новоприбулих (ISK/EOA)	Інтенсивне мовне навчання, системна підтримка LOWAN	Сильна інституційна підтримка шкіл	Ризик зниження освітніх траєкторій через мовний бар'єр

Джерело: складено авторами

Порівняння цих моделей показує, що кожен із підходів має власні

переваги й потенційні обмеження. Використання підготовчих класів забезпечує швидке формування базових мовних навичок і дозволяє зосередитися на інтенсивному навчанні мови, однак може створювати ризик ізоляції учнів від мовного середовища й затягування переходу до регулярних класів. Інтеграція новоприбулих учнів безпосередньо у звичайні класи з додатковою мовною підтримкою сприяє швидшій соціалізації, проте потребує високого рівня підготовки педагогів і достатніх ресурсів для диференціації навчання. Підхід, що передбачає використання рідної мови учня як допоміжного інструменту навчання, допомагає уникнути втрати предметних знань, але водночас вимагає наявності фахівців, здатних працювати в багатомовному освітньому середовищі. Отже, міжнародний досвід демонструє, що ефективна інтеграція дітей із міграційним досвідом потребує комплексної моделі, яка поєднує мовну підтримку, інструменти первинної діагностики освітніх потреб, адаптацію навчальних програм і системну підтримку педагогів.

У контексті України проблема адаптації освітніх програм для дітей із міграційним досвідом набула особливої актуальності внаслідок масштабних соціально-демографічних змін, спричинених воєнними подіями. Сучасна міграційна ситуація характеризується одночасною дією кількох процесів: значними потоками внутрішньо переміщених осіб, тривалою зовнішньою міграцією українських родин і поступовим поверненням частини дітей, які певний час навчалися в закордонних освітніх системах. Кожен із цих процесів створює специфічні виклики для української школи, пов'язані з різницею навчальних програм, мовним середовищем, рівнем сформованості освітніх результатів і потребою в соціально-психологічній підтримці.

Зокрема, внутрішня міграція призводить до нерівномірного розподілу учнів між регіонами й підвищеного навантаження на школи громад, що приймають. Зовнішня міграція українських родин формує нову категорію учнів, які навчаються за кордоном, але зберігають зв'язок з українською освітою через дистанційні або паралельні форми навчання. Водночас повернення дітей до України після навчання в інших країнах потребує узгодження освітніх програм, визнання результатів навчання й адаптації до українського освітнього середовища. Узагальнення основних характеристик міграційних процесів в Україні і їхнього впливу на функціонування системи освіти доцільно представити в табл. 2.15.

Як бачимо, найрізкіше скорочення чисельності населення спостерігалось у 2022 році, коли чиста міграція досягла від'ємного значення понад три мільйони осіб. Це призвело до масового переміщення українських учнів і студентів до освітніх систем інших держав та формування нової категорії здобувачів освіти – дітей, які одночасно інтегруються в закордонні школи й підтримують зв'язок з українською освітою через дистанційні або паралельні форми навчання.

Таблиця 2.15

Основні характеристики міграції населення України і їхні освітні наслідки

Показник	Значення	Освітні наслідки
Чиста міграція населення України у 2022 р.	–3,09 млн осіб	Масовий виїзд учнів і студентів за кордон
Чиста міграція у 2023 р.	–0,16 млн осіб	Часткове повернення населення та стабілізація освітніх потоків
Чиста міграція у 2024 р.	–0,46 млн осіб	Продовження освітньої мобільності українських дітей
Чиста міграція у 2025 р.	–0,30 млн осіб	Збереження значної кількості українських учнів у школах інших держав
Частка дітей серед українських біженців	31%	Значна потреба в доступі до шкільної освіти за кордоном
Частка жінок серед біженців	56%	Висока частка матерів із дітьми серед мігрантів
Кількість внутрішньо переміщених дітей в Україні	195 884	Додаткове навантаження на школи регіонів, що приймають

Джерело: складено авторами

У наступні роки міграційні процеси частково стабілізувалися, однак дані свідчать про збереження значного рівня освітньої мобільності українських родин. Поступове повернення частини населення у 2023–2025 роках супроводжується новими викликами для системи освіти, зокрема необхідністю адаптації дітей, які певний час навчалися за іншими освітніми програмами, працювали в іншому мовному середовищі й мають відмінні освітні результати. Це актуалізує питання визнання результатів навчання, коригування навчальних програм та організації додаткової мовної й академічної підтримки.

Важлива характеристика сучасної міграції – значна частка дітей серед українських біженців. Така демографічна структура означає, що значна кількість українських учнів продовжує навчання в освітніх системах інших держав, що зі свого боку формує нові моделі освітньої мобільності й міжсистемної взаємодії. Водночас високий відсоток жінок серед мігрантів свідчить про поширену модель міграції «мати з дітьми», що також впливає на

освітні траєкторії школярів, їхню інтеграцію в іноземні школи й подальше повернення до української системи освіти.

Окремий вимір проблеми пов'язаний із внутрішнім переміщенням населення. Значна кількість внутрішньо переміщених дітей зумовлює додаткове навантаження на школи регіонів, що приймають, що потребує адаптації освітніх програм, розширення ресурсів підтримки учнів і підготовки педагогів до роботи з дітьми, які мають досвід вимушеної міграції й пов'язані з нею соціально-психологічні труднощі. Таким чином, сучасні міграційні процеси формують складну багаторівневу структуру освітньої мобільності українських дітей, яка охоплює одночасно внутрішнє переміщення, тривалу зовнішню міграцію й часткове повернення учнів до України. Найбільша концентрація українських біженців спостерігається в країнах ЄС, зокрема в Німеччині, Польщі й Чехії. Саме ці держави стали основними центрами приймання українських учнів, що зумовило необхідність їхньої швидкої інтеграції в місцеві шкільні системи, організації мовної підтримки й адаптації навчальних програм. Значна частка українських дітей також перебуває в таких країнах, як Іспанія, Канада, США та Франція, що свідчить про широку географію освітньої мобільності й різноманітність освітніх моделей, з якими стикаються українські школярі.

Важлива особливість сучасних міграційних процесів, спричинених війною, – їхня чітко виражена регіональна структура. Більшість біженців походять зі східних і південних регіонів України, зокрема Харківської, Донецької, Луганської й Запорізької областей. Це означає, що значна частина дітей, які опинилися за кордоном, має досвід навчання в умовах воєнних ризиків, переривання освітнього процесу й вимушеної зміни освітнього середовища. Така ситуація створює додаткові виклики для освітніх систем країн, що приймають, а також для України в контексті подальшої реінтеграції цих учнів у національну систему освіти.

Поряд із зовнішнім переміщенням населення значних масштабів набуло й внутрішнє переміщення, що призвело до формування великої групи внутрішньо переміщених осіб (ВПО), серед яких значну частку становлять діти шкільного віку. Таким чином, сучасна освітня міграція України має багатовимірний характер та охоплює кілька паралельних освітніх траєкторій. Україна одночасно стикається з наявністю внутрішньо переміщених дітей, які змінюють школу або громаду й нерідко навчаються дистанційно; значною

кількістю учнів, що перебувають за кордоном і поєднують навчання в освітніх системах інших держав з українськими дистанційними форматами; а також процесом повернення дітей до України, що потребує створення умов для «м'якого входу» в українські навчальні програми. У таких випадках виникають труднощі, пов'язані з відмінностями навчальних програм, мовними розривами й різними підходами до оцінювання результатів навчання. Проблематика забезпечення доступу до освіти для дітей, які проживають на тимчасово окупованих територіях або яких було вимушено переміщено, системно відображається в спеціальних звітах Уповноваженого Верховної Ради України з прав людини. Ці дослідження підкреслюють необхідність формування гнучких освітніх механізмів, здатних забезпечити безперервність навчання, підтримку академічної адаптації й поступову інтеграцію дітей із різним освітнім досвідом.

В Україні робота з дітьми з міграційним досвідом (внутрішньо переміщені діти, діти, які навчаються за кордоном, і діти, що повертаються) поступово оформлюється як комплекс взаємопов'язаних практик на рівні державної політики, школи й партнерських програм. У центрі підходу – забезпечення безперервності навчання, освітньої адаптації та психосоціальної підтримки, а також недопущення вторинної травматизації й соціальної ізоляції.

Один із базових інструментів державного рівня – методичні рекомендації МОН щодо соціалізації й інтеграції дітей внутрішньо переміщених осіб у громадах. У рекомендаціях акцентовано, що адаптація дитини має охоплювати: первинне визначення потреб (освітніх і психологічних); створення безпечного й дружнього середовища в класі; координацію роботи педагогів із психологічною службою; взаємодію з батьками та залучення місцевих ресурсів підтримки. Такі рекомендації інституціоналізують практику «адаптації як процесу», а не одноразового зарахування до школи, і задають рамку для роботи адміністрації, класного керівника, психолога / соціального педагога й педагогічного колективу.

Системна підтримка дітей із досвідом переміщення в Україні спирається на психологічну службу в закладах освіти, яка нормативно визначена як інструмент профілактики й подолання стресових наслідків, підтримки психологічного здоров'я учасників освітнього процесу та сприяння адаптації. У практичному вимірі це реалізується через: консультування (дитини, батьків,

педагогів); індивідуальну й групову діагностику (рівень адаптації, тривожності, мотивації, самооцінки тощо); корекційно-відновлювальні та просвітницькі заходи; профілактику булінгу й вторинної травматизації; перенаправлення до профільних фахівців у складних випадках. Нормативна база служби створює підстави для системної роботи школи з психосоціальними наслідками вимушеної міграції (стрес, тривога, порушення соціальних зв'язків, зниження навчальної мотивації).

Окрема лінія практик стосується дітей, які тимчасово навчаються за кордоном і потребують збереження зв'язку з українською освітою. Інституційним прикладом є «Українознавчий компонент» – освітнє вирішення МОН для українських школярів за кордоном, яке спрямоване на підтримку української мови, історико-культурних і громадянських компетентностей, а також на зменшення ризиків освітніх розривів під час можливого повернення. Такий підхід формує модель «освітньої безперервності» й інтегрує український зміст у різні траєкторії навчання дітей.

Поряд із державними механізмами діють партнерські програми, що забезпечують масштабування психосоціальної підтримки й підвищення спроможності освітнього середовища працювати з травматичним досвідом. Показовий приклад – проект «ПОРУЧ», який пропонує групові формати підтримки для підлітків, батьків та освітян (онлайн та очно), орієнтовані на стабілізацію емоційного стану, розвиток навичок подолання стресу, підтримку взаємодії в родині й шкільній спільноті. Додатково в межах освітніх реформ і підтримки громад реалізуються ініціативи на кшталт DECIDE, які продукують аналітичні й методичні матеріали, пов'язані з правами дитини та безпечним освітнім середовищем в умовах війни, що використовують заклади освіти в практиках захисту й підтримки дітей.

Важливий елемент системи практик – моніторингові й аналітичні матеріали Уповноваженого Верховної Ради України з прав людини щодо доступу до освіти дітей, зокрема тих, хто проживає або проживав на тимчасово окупованих територіях. Такі документи фіксують типові обмеження доступу до навчання – безпекові, організаційні, документальні й цифрові – і формують доказову базу для ухвалення управлінських рішень у сфері забезпечення права дитини на освіту. Аналіз цих матеріалів свідчить, що значна частина проблем освітньої інтеграції дітей із міграційним досвідом має

не лише педагогічний, а й нормативно-правовий вимір, оскільки ефективність освітніх практик значною мірою залежить від чіткості законодавчих механізмів, які регулюють доступ до освіти, визнання результатів навчання, організацію дистанційних форм навчання та соціально-психологічний супровід учнів.

У зв'язку із цим важливим напрямом дослідження є аналіз нормативно-правової бази України, що визначає умови реалізації права на освіту дітей із міграційним досвідом (табл. 2.16).

Нормативно-правова база України щодо забезпечення права на освіту дітей мігрантів характеризується багаторівневою структурою й поєднує конституційні гарантії, галузеве освітнє законодавство, норми міграційного права, підзаконні акти органів виконавчої влади та міжнародні правові зобов'язання держави.

Таблиця 2.16

Нормативно-правова база України щодо забезпечення права на освіту дітей мігрантів

Нормативно-правовий акт	Предмет регулювання	Регулювання в частині освіти дітей мігрантів
Конституція України	Основні права й свободи людини та громадянина	Гарантує право кожного на освіту й доступність повної загальної середньої освіти незалежно від громадянства
Закон України «Про освіту»	Загальні засади функціонування системи освіти	Визначає принцип недискримінації в освіті, гарантує право іноземців та осіб без громадянства на здобуття освіти
Закон України «Про повну загальну середню освіту»	Організація шкільної освіти	Забезпечує доступ дітей до шкільної освіти, передбачає індивідуальні й інклюзивні форми навчання, що важливо для адаптації дітей мігрантів
Закон України «Про дошкільну освіту»	Організація дошкільної освіти	Гарантує доступ до дошкільної освіти дітям незалежно від громадянства й місця проживання
Закон України «Про правовий статус іноземців та осіб без громадянства»	Правовий статус іноземців в Україні	Визначає право іноземців та осіб без громадянства на освіту нарівні з громадянами України
Закон України «Про біженців та осіб, які потребують додаткового або тимчасового захисту»	Правовий статус біженців	Передбачає доступ дітей біженців до освіти й соціальних послуг
Закон України «Про імміграцію»	Умови імміграції та проживання іноземців	Регулює правові умови перебування іноземців, що впливає на можливість здобуття освіти їхніми дітьми
Наказ МОН України № 1265 (2020 р.) «Про затвердження Порядку організації набору та навчання іноземців та осіб без громадянства»	Організація навчання іноземних громадян у закладах освіти	Визначає порядок приймання іноземців до закладів освіти й умови їхнього навчання
Стандарт державної мови «Українська мова як іноземна» (2024 р.)	Рівні володіння українською мовою	Визначає мовні рівні для іноземців і створює основу для мовної адаптації учнів-мігрантів
Порядок визнання результатів навчання, здобутих за кордоном	Визнання освітніх результатів	Дає можливість визнавати результати навчання дітей, які навчалися за кордоном, та інтегрувати їх у систему освіти України

Постанови Кабінету Міністрів України щодо статусу іноземців і біженців	Порядок перебування іноземців і біженців	Визначають правовий статус дітей мігрантів і біженців, що є підставою для доступу до освіти
Конвенція ООН про права дитини	Міжнародні стандарти прав дитини	Гарантує право кожної дитини на освіту незалежно від громадянства або статусу
Конвенція про статус біженців	Міжнародний захист біженців	Передбачає доступ дітей біженців до освіти нарівні з громадянами країни перебування
План інтеграції біженців (розпорядження КМУ № 605-р)	Державна політика інтеграції біженців	Передбачає заходи інтеграції біженців, зокрема доступ до освіти й соціальної підтримки

Джерело: складено авторами

Її фундамент становлять положення Конституції України, які гарантують кожному право на освіту та доступність повної загальної середньої освіти. Ці конституційні норми конкретизуються в законах України «Про освіту» й «Про повну загальну середню освіту», що закріплюють принцип недискримінації в освіті, рівність доступу до освітніх послуг і можливість реалізації індивідуальної освітньої траєкторії. Важливе значення для дітей із міграційним досвідом мають також положення законів України «Про дошкільну освіту», «Про правовий статус іноземців та осіб без громадянства», «Про біженців та осіб, які потребують додаткового або тимчасового захисту», а також «Про імміграцію», які визначають правовий статус іноземців і гарантують доступ їхніх дітей до освітніх послуг нарівні з громадянами України. Поряд із законодавчими актами важливу роль відіграють підзаконні нормативні документи, зокрема накази Міністерства освіти і науки України, що регламентують порядок приймання іноземців до закладів освіти, організацію їхнього навчання та процедури визнання результатів освіти, здобутої за кордоном. Додатковим інструментом інтеграції є мовні стандарти, зокрема стандарт державної мови «Українська мова як іноземна», який формує основу для мовної адаптації дітей, що не володіють українською мовою на достатньому рівні. Нормативну основу доповнюють міжнародні правові акти, передусім Конвенція ООН про права дитини й Конвенція про статус біженців, які встановлюють міжнародні стандарти забезпечення права дитини на освіту незалежно від її громадянства або міграційного статусу.

Проведений аналіз свідчить, що чинна нормативно-правова база, попри достатньо широкий перелік гарантій, залишається фрагментованою й не повністю адаптованою до сучасних міграційних процесів, які характеризуються значною мобільністю українських дітей, поєднанням навчання в різних освітніх системах і масовими переміщеннями населення внаслідок воєнних дій. Значну частину нормативних актів було розроблено в

умовах відносно стабільної міграційної ситуації, і вона не враховує специфіки освітніх траєкторій дітей, які одночасно можуть навчатися у двох освітніх системах, змінювати країну проживання або повертатися до України після тривалого перебування за кордоном.

Зокрема, нормативне поле недостатньо деталізує процедури освітньої адаптації дітей, які повертаються до української школи після навчання в інших освітніх системах; потребує вдосконалення механізм визнання результатів навчання, здобутих за кордоном; відсутні системні підходи до мовної підтримки й педагогічного супроводу учнів з різним рівнем володіння українською мовою. Крім того, чинне законодавство не повністю враховує потреби дітей внутрішньо переміщених осіб, які змушені змінювати освітнє середовище, навчатися дистанційно або поєднувати різні формати освіти. Це зумовлює необхідність подальшого розвитку нормативної бази й формування комплексних механізмів освітньої інтеграції дітей із міграційним досвідом.

Для систематизації виявлених проблем доцільно згрупувати їх за типами й визначити можливі напрями вдосконалення законодавства, а також очікуваний ефект від їх реалізації (табл. 2.17).

Таблиця 2.17

Прогалини нормативно-правового регулювання освіти дітей мігрантів і напрями вдосконалення державної політики

Прогалина законодавства	Ціль удосконалення	Інструменти реалізації	Виконавці	Очікуваний ефект
Нормативно-правова проблема				
Відсутність комплексної державної політики інтеграції дітей із міграційним досвідом	Формування системної моделі освітньої інтеграції	Розроблення державної стратегії інтеграції дітей мігрантів у систему освіти	Кабінет Міністрів України, МОН	Узгоджена державна політика інтеграції й підвищення доступності освіти
Недостатня деталізація процедур визнання результатів навчання, здобутих за кордоном	Спрощення академічної інтеграції учнів	Уніфікація процедур академічного визнання, створення адаптаційних програм	МОН, Національне агентство із забезпечення якості освіти	Скорочення періоду адаптації та швидша інтеграція учнів у систему освіти
Інституційно-організаційна проблема				
Обмежена координація між освітньою, соціальною й міграційною політикою	Підвищення ефективності управління освітньою інтеграцією	Міжвідомча координація програм підтримки дітей мігрантів	МОН, Мінсоцполітики, Державна міграційна служба	Формування цілісної системи підтримки дітей і їхніх сімей
Недостатній розвиток системи психологічної	Забезпечення психосоціальної адаптації учнів	Розширення мережі психологічної	МОН, органи місцевого самовряду-	Підвищення рівня адаптації й академічної

й соціальної підтримки дітей мігрантів		підтримки й соціального супроводу в школах	вання	успішності учнів
Педагогічно-методична проблема				
Відсутність системної мовної підтримки дітей, які не володіють українською мовою	Забезпечення мовної інтеграції	Запровадження програм «українська як друга мова», підготовка педагогів	МОН, інститути післядипломної освіти	Поліпшення мовної адаптації й освітніх результатів учнів
Недостатня нормативна регламентація адаптації дітей, які повертаються з-за кордону	Створення умов для «м'якого входу» в українську школу	Запровадження діагностичних інструментів та адаптаційних курсів	МОН, заклади освіти	Зменшення освітніх утрат і підвищення успішності реінтеграції

Джерело: складено авторами

Отже, удосконалення нормативно-правового регулювання освіти дітей мігрантів має здійснюватися в трьох взаємопов'язаних напрямках: нормативному, інституційному й педагогічному. Реалізація запропонованих заходів сприятиме формуванню гнучкішої освітньої системи, здатної ефективно реагувати на сучасні міграційні процеси й забезпечувати рівний доступ до якісної освіти для всіх дітей незалежно від їхнього міграційного досвіду.

Водночас нормативні зміни мають супроводжуватися практичними механізмами їх реалізації на рівні закладів освіти. Саме школа – основне середовище, у якому відбувається безпосередня освітня, мовна й соціальна інтеграція дітей із міграційним досвідом. Міжнародний досвід свідчить, що ефективні моделі інтеграції учнів-мігрантів поєднують кілька важливих компонентів: первинну діагностику освітніх потреб, системну мовну підтримку, індивідуалізацію навчальних програм, а також соціально-психологічний супровід учнів і їхніх сімей.

Дослідження освітніх систем країн Європи й ОЕСР показують, що інтеграція учнів із міграційним досвідом найефективніша у випадках, коли школи застосовують так званий цілісний (whole-school) підхід, який передбачає координацію педагогічних, мовних, соціальних і психологічних інструментів підтримки. Така модель охоплює ранню оцінку освітніх потреб учня, інтеграцію мовного навчання з предметним змістом, залучення батьків та створення мережі підтримки з боку педагогів, психологів і соціальних працівників.

Для української системи освіти особливо актуальним є поєднання

міжнародних практик із національною специфікою міграційних процесів. Ідеться не лише про інтеграцію дітей іноземців або біженців, а й про реінтеграцію українських учнів, які повертаються після навчання за кордоном, а також про адаптацію дітей внутрішньо переміщених осіб. За таких умов школа повинна мати чітко визначений алгоритм педагогічних та організаційних дій, який дозволяє поступово інтегрувати учня в нове освітнє середовище. З огляду на це доцільним є впровадження структурованої моделі адаптації учнів (табл. 2.18), яка охоплює початковий період входження дитини до школи й передбачає комплекс заходів педагогічної, мовної та соціально-психологічної підтримки.

Таблиця 2.18

Організаційна модель адаптації дітей-мігрантів у школі «Маршрут адаптації учня» (12-тижневий цикл)

Етап	Основні дії школи	Інструменти	Очікуваний результат
1-й тиждень: первинна діагностика	Знайомство з учнем і родиною; збір інформації про попередній досвід навчання; визначення мови спілкування	Співбесіда, анкета для батьків, аналіз документів	Загальне розуміння освітнього бекграунду учня
2-й тиждень: освітнє мапування	Діагностика читання, письма, математики; оцінювання рівня володіння українською мовою	Тестування, короткі письмові завдання, усна комунікація	Визначення академічного рівня й мовних потреб
3-й тиждень: планування підтримки	Розробка індивідуального освітнього маршруту; визначення мовних цілей і предметних цілей	Індивідуальний план адаптації	Чітка освітня траєкторія на 8–12 тижнів
4-й тиждень: початок мовної підтримки	Інтенсивні заняття з української мови як мови навчання; використання адаптованих матеріалів	Мовні модулі, візуальні матеріали	Формування базових мовних навичок
5-й тиждень: предметна підтримка	Пояснення базових термінів з математики й природничих наук; робота з ключовою лексикою	Словники, схеми, картки термінів	Полегшення розуміння предметного змісту
6-й тиждень: часткова інтеграція	Включення учня в частину уроків класу; робота в групах	Групові завдання, підтримка вчителя	Початок соціальної інтеграції
7-й тиждень: розширення участі	Збільшення кількості уроків у звичайному класі	Інтерактивні методи, кооперативне навчання	Зростання академічної активності
8-й тиждень: соціалізація	Участь у позакласних заходах; робота з наставником-однокласником	Програма peer support	Формування соціальних зв'язків
9-й тиждень: поглиблена інтеграція	Навчання в більшості уроків класу; додаткові консультації	Індивідуальні консультації	Підвищення академічної успішності
10-й тиждень: моніторинг прогресу	Оцінювання мовного й предметного прогресу	Діагностичні роботи	Аналіз результатів адаптації
11-й тиждень: корекція плану	За потреби корекція індивідуального плану	Педагогічний консиліум	Оптимізація навчального маршруту
12-й тиждень: завершення циклу адаптації	Підсумкова оцінка; повна інтеграція в клас	Підсумкове оцінювання	Стабільне навчання у звичайному класі

Джерело: складено авторами

Запропонована організаційна модель адаптації дітей із міграційним досвідом у закладі загальної середньої освіти передбачає структурований і поетапний процес інтеграції учня до освітнього середовища. Її основу становить 12-тижневий цикл адаптації, який поєднує діагностику освітніх потреб, індивідуальне планування навчального маршруту, мовну й предметну підтримку, а також поступове включення учня до повноцінної участі в навчальному процесі класу. Така модель дозволяє школі системно організувати роботу з учнями, які мають різний освітній досвід, різний рівень володіння мовою навчання й різні соціально-психологічні потреби. Особливість запропонованого підходу – поєднання мовної адаптації з предметним навчанням, що відповідає міжнародним моделям інтеграції учнів-мігрантів (CLIL-підхід, інтегроване навчання мови й змісту). У межах адаптаційного циклу школа поступово переходить від етапу первинної діагностики до повної інтеграції учня в академічне й соціальне життя класу. Водночас значна увага приділяється не лише навчальним результатам, а й формуванню соціальних зв'язків, психологічному комфорту та включенню дитини в шкільну спільноту. Для наочного представлення послідовності й тривалості основних етапів адаптації доцільно використати графічну модель (рис. 2.3).

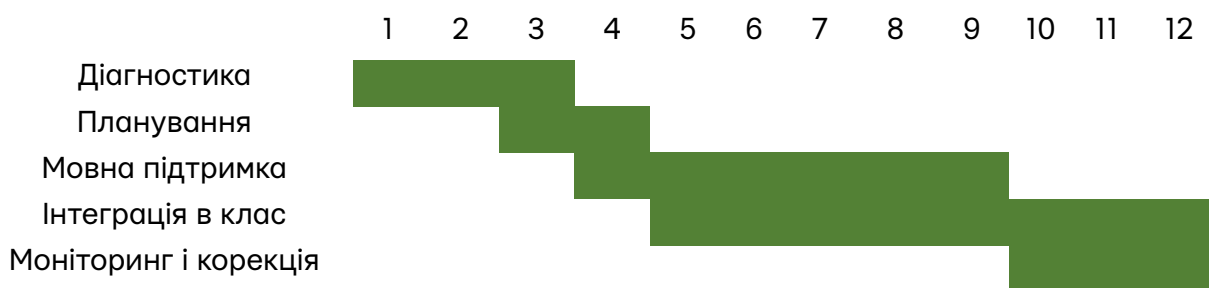


Рис. 2.3. Модель поетапної освітньої інтеграції учнів із міграційним досвідом

Джерело: складено авторами

Графічна модель демонструє логіку поступового переходу від діагностичного етапу до повної освітньої інтеграції учня. На початковому етапі основна увага зосереджується на зборі інформації про освітній досвід дитини, визначенні рівня її академічної підготовки й мовної компетентності. Надалі акцент зміщується на індивідуальне планування освітньої підтримки й реалізацію мовних і предметних адаптаційних заходів. Починаючи із середини адаптаційного циклу відбувається поступове розширення участі учня в

навчальному процесі класу й активне формування соціальних зв'язків у шкільному середовищі. Важливий елемент моделі – постійний моніторинг результатів адаптації, який дозволяє своєчасно коригувати індивідуальний освітній маршрут і враховувати потреби учня. У підсумку така система забезпечує збалансоване поєднання академічної підтримки, мовного розвитку й соціальної інтеграції, що створює умови для стабільного навчання учня у звичайному класі без ризику освітніх втрат. Запропонована модель адаптації може розглядатися як практичний інструмент організації роботи школи з учнями, які мають міграційний досвід, і її можуть використовувати адміністрації закладів освіти й педагогічні колективи для системного планування процесу освітньої інтеграції.

Ефективність такої моделі значною мірою залежить від застосування відповідних педагогічних інструментів і методичних підходів, які забезпечують мовну, академічну й соціальну адаптацію учнів. Особливе значення в цьому процесі має викладання української мови як мови навчання або іноземної мови, оскільки саме рівень володіння мовою визначає можливість учня повноцінно засвоювати навчальний матеріал з інших предметів і брати участь у навчальному процесі.

Міжнародний досвід інтеграції учнів із міграційним досвідом свідчить, що мовна адаптація повинна здійснюватися не ізольовано, а в тісному поєднанні з предметним навчанням. У педагогічній практиці для цього використовуються різні підходи, зокрема інтегроване навчання мови й змісту (CLIL), візуально підтримане навчання, контекстуальне засвоєння академічної лексики, а також кооперативні форми роботи в класі, які сприяють одночасному розвитку мовних і предметних компетентностей. У контексті української освіти такі підходи мають поєднуватися з урахуванням національної специфіки міграційних процесів, коли учнями можуть бути як діти іноземців або біженців, так і українські діти, що повертаються після навчання за кордоном й мають різний рівень володіння державною мовою.

У практиці українських шкіл можна виокремити дві основні освітні ситуації, які потребують різних методичних стратегій викладання української мови: 1) коли українська мова є мовою навчання, але учень має недостатній рівень її володіння; 2) коли українська мова фактично опановується як іноземна мова в процесі освітньої інтеграції. Кожна з них потребує специфічних педагогічних підходів, навчальних матеріалів і форм організації

роботи в класі. Представлені освітні ситуації (табл. 2.19) демонструють, що ефективно навчання української мови для дітей із міграційним досвідом потребує чітко структурованих педагогічних інструментів, які дозволяють поєднати мовну підтримку з академічним навчанням.

Таблиця 2.19

Освітні ситуації й методичні стратегії викладання української мови для дітей із міграційним досвідом

Ситуація 1: дитина іноземного походження (українська як іноземна)

Ситуація 2: українська дитина після тривалого навчання іншою мовою (відновлення академічної мови навчання)

Головна мета навчання	
Формування базової комунікативної компетентності й поступовий перехід до використання української як мови навчання в предметах	Відновлення академічної мовної компетентності: читання, письмо, використання предметної термінології й навчальних жанрів
Стартові обмеження	
Низький або нульовий рівень володіння українською; нерозуміння інструкцій учителя; незнайомі культурні й шкільні практики	Часткова розмовна українська без академічної; прогалини в термінології й письмовому мовленні; труднощі в роботі з навчальними текстами
Пріоритет лексики	
Лексика базової комунікації («клас», «правила», «прохання», «емоції»), побутова, навчальна	Академічна й предметна лексика (математика, природничі, суспільні науки), лексика навчальних дій («порівняй», «доведи», «обґрунтуй»)
Фокус граматики	
ГраMATика як інструмент зрозумілості: прості речення, базові граматичні моделі	ГраMATика як ресурс точності й письма: узгодження, відмінювання, складні синтаксичні конструкції
Типові формати роботи	
Діалогічні вправи, моделювання комунікативних ситуацій, мовні мікросценарії, використання візуальних опор	Робота з навчальними текстами, письмові шаблони відповідей, перефразування, поступове ускладнення завдань
Найефективніші педагогічні технології	
Комунікативний підхід, мовні «каркаси» (language frames), візуалізація й контекстуальне навчання	CLIL-підхід (інтегроване навчання мови й змісту), академічні мовні шаблони, робота із жанрами навчального тексту
Оцінювання прогресу	
Регулярні діагностичні зрізи (що 2–3 тижні) за видами мовленнєвої діяльності: говоріння, слухання, читання, письмо	Поєднання мовного й предметного оцінювання: розуміння змісту, використання термінології, структура відповіді
Критерій готовності до інтеграції у звичайний клас	
Учень розуміє інструкції, може брати участь у взаємодії на уроці й виконувати спрощені предметні завдання	Учень читає навчальні тексти, формулює структуровані відповіді й використовує предметну лексику в навчальній діяльності

Джерело: складено авторами

Важливе завдання школи – не лише визначення загальної методичної стратегії, а й використання конкретних практичних методик, які може бути реалізовано безпосередньо в навчальному процесі.

Ефективна мовна інтеграція дітей із міграційним досвідом у шкільне середовище потребує застосування спеціалізованих педагогічних

інструментів, які поєднують мовне навчання з академічним змістом предметів. У міжнародній педагогічній практиці доведено, що найрезультативнішими є методики, які забезпечують поступове включення учня до навчального процесу через підтримку мовної комунікації, роботу з предметною лексикою, використання візуальних і структурних опор, а також регулярний моніторинг прогресу. Для систематизації таких інструментів доцільно розглянути практичні методики, що можуть застосовуватися безпосередньо в шкільному освітньому процесі (табл. 2.20).

Таблиця 2.20

Практичні методики мовної й академічної адаптації дітей із міграційним досвідом у школі

Суть підходу	Реалізація в навчальному процесі	Цільова група учнів	Очікуваний освітній ефект	Моніторинг результатів
Комунікативний підхід із використанням мовних шаблонів (sentence frames)				
Формування усного мовлення через використання готових мовних конструкцій	Надання учням набору мовних шаблонів для відповідей; тренування в парах; застосування конструкцій під час предметних відповідей	Учні обох освітніх ситуацій	Зниження мовного бар'єра, швидше включення в навчальну взаємодію	Коротка усна відповідь (60–90 секунд) за заданим шаблоном; аналіз типових помилок
CLIL-підхід (інтегроване навчання мови й змісту)				
Поєднання мовного навчання з предметним змістом	Використання адаптованих предметних текстів; виділення основних термінів; виконання завдань на розуміння; коротка письмова відповідь	Переважно учні ситуації 2	Збереження академічної траєкторії та зменшення освітніх утрат у предметах	Мінітест на розуміння тексту й використання предметної термінології
Лексичні модулі «шкільного виживання»				
Формування базової комунікативної лексики шкільного середовища	Робота з тематичними наборами лексики (правила класу, прохання, емоції); поступове введення академічних дієслів	Переважно учні ситуації 1	Швидша адаптація до шкільної комунікації й навчальних інструкцій	Перевірка словникового запасу: 15–20 слів і використання їх у типових ситуаціях
Scaffolding (структурна підтримка навчальних завдань)				
Поступове ускладнення завдань із використанням опор	Спрощення інструкцій, використання схем і візуальних підказок, можливість коротших відповідей	Учні обох ситуацій	Можливість демонструвати предметні знання попри мовний бар'єр	Оцінювання змісту відповіді окремо від мовної правильності
Мікрооцінювання за рівневою шкалою (формувальне оцінювання)				
Фіксація поступового прогресу в мовному розвитку	Короткі завдання для чотирьох видів мовленнєвої діяльності; визначення рівня;	Особливо ефективно для ситуації 1	Прозора система оцінювання й керована траєкторія	Мінізавдання з говоріння, читання, письма й слухання

	формування рекомендацій на наступний період		мовного розвитку	
Використання рідної мови як навчального ресурсу				
Використання двомовності як підтримки для розуміння змісту навчання	Застосування двомовних глосаріїв; пояснення ключових інструкцій; поступове зменшення мовної опори	Переважаючі учні ситуації 1, частково ситуації 2	Швидше розуміння предметного змісту й підвищення мотивації до навчання	Перевірка предметного результату й правильного використання основних термінів

Джерело: складено авторами

Представлені методики демонструють, що ефективна мовна адаптація дітей із міграційним досвідом ґрунтується на поєднанні кількох педагогічних принципів: комунікативності навчання, інтеграції мови й предметного змісту, поступового ускладнення навчальних завдань і регулярного формувального оцінювання. Використання таких інструментів дозволяє забезпечити не лише розвиток мовної компетентності учнів, а й збереження їхньої академічної траєкторії навчання. У міжнародній педагогічній практиці наголошується, що успішна інтеграція учнів із міграційним досвідом залежить від здатності школи поєднувати мовну адаптацію з предметним навчанням, водночас не знижуючи академічних вимог до змісту освіти. У зв'язку із цим особливого значення набуває адаптація навчальних програм із базових предметів, зокрема математики, природничих наук та історії, з використанням функціонального інструментарію (табл. 2.21).

Таблиця 2.21

Методичні інструменти адаптації навчальних програм із базових предметів для учнів із міграційним досвідом

Типові мовні бар'єри	Методичні інструменти адаптації	Приклад адаптованого навчального завдання	Очікуваний результат
Математика			
Нерозуміння інструкцій до задач; складні формулювання умов; предметна термінологія	Словник математичних термінів; візуалізація задач (схеми, моделі); шаблони відповіді («Дано – Розв'язання – Відповідь»)	Учням пропонується задача з короткою інструкцією, схемою умови й списком основних термінів	Збереження предметної успішності й формування математичної лексики
Природничі науки			
Складна академічна лексика; великі пояснювальні тексти; причинно-наслідкові зв'язки	Візуальні моделі (схеми, діаграми); пояснення основних термінів; короткі адаптовані тексти	Робота з таблицею або схемою процесу (наприклад, кругообіг води) із короткими підписами й ключовими словами	Розуміння базових наукових понять і процесів
Історія й суспільні науки			
Складні текстові джерела; абстрактні поняття; складні	Робота з історичними картами й хронологічними лініями; словник	Учень заповнює таблицю «подія – дата – наслідок» або коротко пояснює	Розвиток історичного мислення

синтаксичні конструкції	історичних понять; структуровані відповіді	історичний процес за планом	й академічної мови
Мова й література			
Нерозуміння художніх текстів; складні граматичні конструкції; культурні контексти	Адаптовані тексти; пояснення основних слів; робота з короткими фрагментами тексту	Учень читає адаптований уривок і відповідає на запитання за структурованим планом	Формування читання з розумінням та академічного письма
Міжпредметна діяльність			
Загальна академічна лексика; інструкції до завдань	Універсальні мовні шаблони («поясни», «порівняй», «обґрунтуй»); візуальні органайзери	Робота з порівняльною таблицею або схемою для пояснення навчального матеріалу	Розвиток академічної мови й навичок аргументації

Джерело: складено авторами

Як свідчать представлені дані, адаптація не передбачає спрощення змісту навчання, а полягає в зміні мовної форми подання навчального матеріалу, використанні додаткових пояснень і створенні структурних опор для розуміння навчальних завдань.

Основа цього підходу – принцип «спрощення мовної форми без спрощення змісту», що дозволяє підтримувати академічний рівень навчання й уникати зниження освітніх очікувань щодо учнів із мовними труднощами. Дослідження освітніх систем Європи, зокрема Нідерландів, свідчать, що недостатня мовна підтримка учнів-мігрантів може призводити до заниження їхньої освітньої траєкторії, навіть якщо їхні академічні здібності залишаються високими. Один з інструментів адаптації навчальних програм – формування «мови предмета», що охоплює систематичну роботу з термінологією, словником навчальних понять і типовими формулюваннями відповідей. Це передбачає використання словників основних термінів, прикладів структурованих відповідей, а також візуальних і текстових моделей пояснення предметних понять. Такий підхід дозволяє учням поступово опановувати академічну лексику й використовувати її в навчальній діяльності. Важливим елементом підтримки також є застосування принципів study guidance, поширених у скандинавських освітніх системах. Його сутність полягає в тому, що труднощі учня в засвоєнні предметного матеріалу розглядаються не лише як академічна проблема, а як наслідок мовного бар'єра. У таких випадках учневі надається додаткова підтримка через пояснення навчального матеріалу доступнішою мовою, використання адаптованих текстів або, за можливості, двомовну допомогу через асистента чи медіатора. Подібний підхід дозволяє зберегти предметну логіку навчання й забезпечити поступове

включення учня в повноцінну навчальну діяльність.

Важливий складник успішної інтеграції дітей із міграційним досвідом у шкільне середовище – соціально-психологічна підтримка учнів і їхніх родин. Зміна освітнього середовища, вимушене переміщення, мовний бар'єр і необхідність адаптації до нових соціокультурних умов можуть супроводжуватися підвищеним рівнем тривожності, труднощами комунікації й навчального навантаження. Особливо актуальне це питання для українського контексту, де значна частина дітей має досвід внутрішнього переміщення, проживання в зоні бойових дій або повернення з тимчасово окупованих територій чи з-за кордону.

У звітах Уповноваженого Верховної Ради України з прав людини неодноразово наголошується на необхідності комплексної підтримки таких дітей у системі освіти, зокрема через забезпечення психологічної допомоги, доступу до освітніх ресурсів і створення безпечного освітнього середовища. У міжнародній освітній практиці ці завдання реалізуються через так званий цілісний підхід (whole-school approach), який передбачає поєднання педагогічної, психологічної й соціальної підтримки на рівні всієї школи.

У межах такого підходу важливу роль відіграють кілька практичних механізмів: ранній скринінг адаптації учнів, інформування родин про особливості функціонування шкільної системи, організація підтримки з боку однокласників, а також робота шкільного психолога й налагодження ефективної комунікації між школою та родинами. Систематизацію цих інструментів соціально-психологічної підтримки подано в табл. 2.22.

Таблиця 2.22

Інструменти соціально-психологічної підтримки дітей із міграційним досвідом і їхніх родин у школі

Інструмент підтримки	Зміст підходу	Практична реалізація в школі	Очікуваний результат
Скринінг адаптації учнів	Первинне оцінювання психологічного й емоційного стану дитини	Короткі опитувальники або бесіди щодо самопочуття, рівня тривожності, контактності, перевантаження	Своєчасне виявлення труднощів адаптації й визначення потреб у підтримці
«Батьківська навігація»	Інформування родин про функціонування шкільної системи	Ознайомчі зустрічі, інформаційні буклети, пояснення правил оцінювання й комунікації зі школою	Підвищення довіри між школою та родинами, краща взаємодія в навчальному процесі
Програма «наставник/»	Соціальна підтримка новоприбулої дитини	Призначення учня-наставника, який допомагає	Полегшення соціальної інтеграції й

buddy»	через однокласника	орієнтуватися в шкільному середовищі	формування дружніх зв'язків
Психологічна підтримка	Індивідуальні або групові консультації для дітей	Робота шкільного психолога, адаптаційні групи підтримки	Зниження рівня тривожності й поліпшення емоційного стану
Комунікаційна підтримка родин	Створення доступних каналів взаємодії між школою й родинами	Онлайн-платформи, переклад основних повідомлень, консультації	Підвищення залученості батьків в освітній процес

Джерело: складено авторами

Таким чином, соціально-психологічна підтримка – невіддільний складник освітньої інтеграції дітей із міграційним досвідом. Її ефективність забезпечується поєднанням різних механізмів – від раннього виявлення труднощів адаптації до системної взаємодії школи з родинами й організації підтримувального шкільного середовища. У комплексі з мовною підтримкою й адаптацією навчальних програм це створює умови для успішної академічної та соціальної інтеграції учнів. Практична реалізація таких підходів передбачає використання спеціально розроблених навчально-методичних матеріалів, структурованих моделей уроків і систем формувального оцінювання, які дозволяють відстежувати мовний та академічний прогрес учнів. У міжнародній освітній практиці для цього застосовуються комплексні інструменти педагогічної діагностики, що поєднують визначення рівня мовної адаптації, регулярний моніторинг навчальних досягнень і планування індивідуальної підтримки.

Один із базових елементів такого інструментарію – діагностичний пакет мовної адаптації, який дозволяє оцінити рівень сформованості основних мовленнєвих навичок учня – говоріння, читання й письма (табл. 2.23).

Таблиця 2.23

Континуум рівнів мовної адаптації учнів-мігрантів

Говоріння	Читання	Письмо	Педагогічні висновки
Фаза 1. Початкова адаптація			
Учень відповідає окремими словами або короткими фразами; часто використовує жести; може назвати базові предмети класу	Розпізнає окремі слова й короткі інструкції; читає повільно; розуміє зміст за ілюстраціями	Пише окремі слова або короткі фрази; часто копіює текст; робить численні орфографічні помилки	Потрібна інтенсивна мовна підтримка, візуальні опори й прості комунікативні завдання
Фаза 2. Базова комунікація			
Будує прості речення; використовує базові зв'язки («і», «бо», «тому»); може відповісти на прості	Читає короткі тексти (100–150 слів); знаходить основні факти; потребує пояснення окремих	Пише короткі повідомлення (3–5 речень); використовує прості граматичні конструкції	Можливе поступове включення в предметні завдання з підтримкою

запитання	слів		
Фаза 3. Академічний розвиток			
Може пояснювати прості навчальні явища; використовує базову академічну лексику	Читає навчальні тексти (150–300 слів); визначає головну думку	Пише структуровані відповіді (6–10 речень); намагається аргументувати	Доцільно активно використовувати CLIL і предметну лексику
Фаза 4. Академічна інтеграція			
Впевнено бере участь у дискусії; аргументує; використовує навчальну лексику	Читає складні навчальні тексти; робить висновки	Пише розгорнуті тексти (150–200 слів); дотримується структури	Учень готовий до повноцінного навчання без постійної мовної підтримки

Джерело: складено авторами

Подібні моделі ґрунтуються на міжнародних підходах до оцінювання мовної інтеграції, зокрема на логіці EAL/D Learning Progression, що передбачає поступове проходження учнем кількох фаз мовного розвитку. Фаза початкової адаптації характеризується обмеженням словниковим запасом і переважанням елементарних комунікативних реакцій. Учні використовують окремі слова або короткі фрази, часто спираються на невербальні засоби комунікації, а розуміння змісту навчального матеріалу значною мірою забезпечується візуальними опорами й контекстом. На цьому етапі основне педагогічне завдання – створення мовно підтримувального середовища, що охоплює використання ілюстрацій, схем, жестів і простих інструкцій. Фаза базової комунікації пов'язана з формуванням елементарної мовної взаємодії. Учні починають будувати прості речення, розуміти короткі тексти й виконувати базові навчальні завдання. Хоча мовні конструкції залишаються простими, з'являється можливість поступового включення таких учнів у предметне навчання за умови мовної підтримки й пояснення ключової лексики. Фаза академічного розвитку характеризується розширенням словникового запасу й переходом до використання навчальної термінології. Учні здатні пояснювати прості навчальні явища, працювати з текстами більшого обсягу й формулювати структуровані письмові відповіді. На цьому етапі ефективними є методики інтегрованого навчання мови й предметного змісту (CLIL), що дозволяють поєднувати розвиток мовної компетентності із засвоєнням навчального матеріалу. Фаза академічної інтеграції передбачає сформованість основних мовних умінь, достатніх для повноцінної участі учня в навчальному процесі. Учні можуть аргументувати власну думку, аналізувати навчальні тексти й створювати розгорнуті письмові висловлювання. На цьому етапі мовна підтримка з боку вчителя зменшується, а навчання відбувається

на рівні загальних академічних вимог.

Таким чином, континуум мовної адаптації виступає базовим інструментом первинної діагностики мовного розвитку учнів із міграційним досвідом. Водночас ефективна педагогічна робота потребує не лише одноразового визначення рівня, а й систематичного моніторингу динаміки мовного прогресу. Для цього в практиці шкіл застосовуються спеціальні інструменти регулярного педагогічного спостереження, побудовані за логікою міжнародних систем оцінювання мовної інтеграції.

Один із таких інструментів – щотижнева картка спостереження за мовним прогресом учня, що дозволяє фіксувати зміни в розвитку мовленнєвих навичок, аналізувати типові труднощі й планувати індивідуальні педагогічні заходи підтримки. Приклад подібного інструменту, адаптованого за логікою системи STEP (Steps to English Proficiency), наведено в табл. 2.24.

Таблиця 2.24

Щотижнева картка моніторингу мовного прогресу учня

Блок моніторингу	Показник	Характеристика/приклад
1. Загальна інформація	Учень	Ахмед С., 7-А клас
	Дата спостереження	18.09.2025
	Мовний контекст	Рідна мова – арабська; мова попереднього навчання – турецька
	Період навчання в школі	3 тижні
2. Поточний рівень мовного розвитку	Говоріння	Рівень 2 – використовує прості речення, відповідає на запитання
	Читання	Рівень 2 – розуміє короткі навчальні тексти
	Письмо	Рівень 1-2 – формує прості речення, потребує мовної підтримки
3. Спостереження в навчальному процесі	Предметний контекст	Природознавство: пояснення колообігу води
	Мовна поведінка	Використовує базову лексику, відповідає короткими реченнями
4. Мікрооцінювання мовного прогресу	Приклад відповіді	«Сонце нагріває воду. Потім вода стає пар»
	Усне пояснення	3/4 речення сформульовано коректно
	Розуміння тексту (130 слів)	4/6 правильних відповідей
	Використання основної лексики	5/8 термінів використано
5. Типові мовні труднощі	Граматичні помилки	Порушення узгодження, пропуск прийменників
6. Педагогічна підтримка	Мовні моделі	«Спочатку... Потім... Тому що...»
	Ключова лексика	Вода, випаровування, хмари, дощ
	Навчальне завдання	пояснити 3 етапи колообігу води за схемою
	Очікуваний результат	Усна відповідь 4-5 речень

Джерело: складено авторами

Представлена картка поєднує фіксацію загальної інформації про учня, визначення поточного рівня мовної компетентності за основними видами мовленнєвої діяльності, а також аналіз навчальної активності під час

предметних уроків. Такий підхід дозволяє вчителю оцінювати не лише формальний рівень мовних умінь, а й здатність учня використовувати мову в реальних навчальних ситуаціях.

Важливий елемент освітньої адаптації – організація навчального процесу, що забезпечує поєднання мовного розвитку з опануванням предметного змісту. Одним із ефективних інструментів такої організації виступає структурована модель уроку (табл. 2.25), орієнтована на поступовий перехід від засвоєння лексики до активного використання мови в навчальній комунікації.

Таблиця 2.25

Структурна модель уроку української мови для учнів із міграційним досвідом (45 хв)

Етап уроку	Дидактична мета	Приклад навчальної діяльності (тема «Колообіг води»)	Методичні інструменти
Актуалізація лексики (Warm-up) – 5 хв	Формування базового словникового запасу й підготовка до сприйняття теми	Ознайомлення з основними словами: вода, сонце, випаровування, хмара, дощ	Картки зі словами, ілюстрації, короткий діалог
Введення нового матеріалу (Input) – 10 хв	Формування розуміння навчального тексту	Робота з коротким текстом про колообіг води (120–160 слів)	Текст, схема або інфографіка
Тренувальні вправи (Practice) – 15 хв	Закріплення лексики й перевірка розуміння змісту	Завдання типу true/false, matching, gap-fill	Робота в парах, картки завдань
Мовленнєва практика (Production) – 10 хв	Формування навичок усного висловлювання	Пояснення процесу колообігу води за мовною моделлю	Мовні шаблони, робота зі схемою
Підсумок уроку (Exit ticket) – 5 хв	Перевірка засвоєння матеріалу й рефлексія	Назвати 3 нові слова й скласти 1 речення	Коротке опитування, самооцінювання

Джерело: складено авторами

Поетапна організація навчальної діяльності ґрунтується на принципі поступового переходу від рецептивних до продуктивних видів мовленнєвої діяльності: від ознайомлення з лексикою та сприйняття навчального матеріалу до активного використання мови у власному висловлюванні.

Застосування такої моделі сприяє формуванню комунікативної компетентності учнів із міграційним досвідом, оскільки дозволяє інтегрувати мовну підтримку в предметне навчання. Поєднання візуальних опор, мовних

шаблонів і практичних завдань створює умови для поступового розвитку академічної мови й полегшує адаптацію учнів до навчального процесу.

Отже, ефективна підтримка учнів із міграційним досвідом передбачає використання взаємопов'язаних педагогічних інструментів: діагностики мовної адаптації, регулярного моніторингу навчального прогресу, структурованої організації уроку й адаптованих підходів до оцінювання результатів навчання. Комплексне застосування цих механізмів дозволяє поєднати розвиток мовних компетентностей із засвоєнням змісту навчальних предметів, що створює передумови для повноцінної участі учнів у навчальній діяльності і їхньої поступової інтеграції в освітнє середовище школи.

2.3. Використання міжкультурної педагогіки у формуванні інклюзивного освітнього середовища в умовах загострення міграційних процесів

Міжкультурна педагогіка є не просто напрямом роботи з культурним різноманіттям, а інструментом створення безпечного, справедливого й інклюзивного освітнього середовища. Її сутність полягає у визнанні культурного різноманіття як природної й ціннісної характеристики освітнього простору, що потребує відповідних педагогічних підходів, спрямованих на забезпечення рівних можливостей для всіх здобувачів освіти. У цьому контексті освітній процес розглядається як простір взаємодії різних культурних досвідів, мовних практик, соціальних традицій і цінностей, у межах якого формується культура взаємоповаги, відкритості й співпраці.

Зміст міжкультурної педагогіки тісно пов'язаний із принципами інклюзивної освіти, толерантності й антидискримінаційного підходу. Інклюзивність передбачає створення умов, за яких кожна дитина, незалежно від культурного походження, мови, соціального статусу чи індивідуальних особливостей, має рівний доступ до якісної освіти й можливість повноцінної участі в освітньому процесі. Толерантність у цьому контексті виступає як готовність до прийняття культурних відмінностей і визнання права кожної людини на збереження власної ідентичності. Антидискримінаційна освіта зі свого боку спрямована на подолання стереотипів, упереджень і нерівностей, що можуть виникати в освітньому середовищі на основі етнічних, мовних,

релігійних чи соціальних відмінностей.

Поеднання цих підходів формує педагогічну основу міжкультурної освіти, у межах якої культурне різноманіття розглядається не як проблема, а як ресурс розвитку освітнього середовища. Реалізація міжкультурного підходу сприяє формуванню в здобувачів освіти міжкультурної компетентності, що охоплює здатність до ефективної комунікації, критичного осмислення культурних відмінностей, поваги до різних світоглядних позицій і готовності до конструктивної взаємодії в багатокультурному суспільстві. Саме тому міжкультурна педагогіка є важливим складником формування інклюзивної освітньої політики й практики, орієнтованої на забезпечення соціальної справедливості, рівності можливостей і гармонійного співіснування різних культурних спільнот у межах освітнього простору.

Теоретичні засади міжкультурної педагогіки ґрунтуються на розумінні освіти як простору не лише передання знань, а й організації взаємодії між носіями різних культурних досвідів, мовних практик, ціннісних орієнтацій і соціальних моделей поведінки. У цьому значенні міжкультурна педагогіка постає як педагогічна концепція й водночас як освітня практика, спрямована на забезпечення діалогу культур, формування взаємної поваги, подолання стереотипів і запобігання дискримінації в освітньому середовищі. Її зміст виходить за межі простого ознайомлення з культурними відмінностями, оскільки передбачає створення таких умов навчання й виховання, за яких культурне різноманіття стає підґрунтям для особистісного розвитку, соціальної взаємодії та громадянського становлення здобувачів освіти. Саме тому міжкультурна педагогіка пов'язується не лише з культурологічним наповненням освітнього процесу, а й із цінностями демократії, рівності, участі та соціальної справедливості.

У науковому дискурсі важливо розрізняти мультикультурну й міжкультурну педагогіку, оскільки, попри їхню близькість, ці підходи нетотожні. Мультикультурна педагогіка зосереджується передусім на репрезентації різних культур у змісті освіти, включенні до навчальних програм матеріалів про етнічні, мовні, релігійні й культурні групи, розширенні уявлень здобувачів освіти про різноманітність суспільства. Її головне завдання – визнання багатоманітності й корекція однобічного, домінантного бачення культури в освіті. Натомість міжкультурна педагогіка акцентує не так на співіснуванні культур у межах одного освітнього простору, як на їхній активній

взаємодії, діалозі, взаємному впливі й співтворенні спільного соціального досвіду. Якщо мультикультурний підхід може обмежуватися додаванням культурних компонентів до вже наявного змісту освіти, то міжкультурний передбачає глибшу перебудову освітнього процесу, за якої здобувачі освіти вчаться не лише знати про іншого, а й спілкуватися з ним, розуміти його позицію, співпрацювати, критично переосмислювати власні уявлення й будувати стосунки на основі поваги та рівності.

Вагомий внесок у формування теоретичних засад мультикультурної й міжкультурної освіти здійснив Дж. Бенкс (J. Banks), якого обґрунтовано вважають одним із головних архітекторів цієї наукової традиції. Саме його підходи дали змогу перейти від фрагментарного включення етнокультурних тем до системного бачення освіти як інструменту демократизації суспільства. У концепції Дж. Бенкса (J. Banks) мультикультурна освіта спрямована на створення рівних можливостей для всіх здобувачів освіти, незалежно від їхнього етнічного, расового, мовного чи соціального походження. Учений запропонував п'ять вимірів мультикультурної освіти, які й досі залишаються методологічним орієнтиром для педагогічної теорії та практики. Перший вимір пов'язаний з інтеграцією змісту, тобто включенням у навчальні програми прикладів, фактів, концептів і наративів, що репрезентують різні культурні групи. Другий стосується процесу конструювання знання й вимагає усвідомлення того, що будь-яке знання створюється в певному культурному, ідеологічному й історичному контексті, а отже має підлягати критичному аналізу. Третій вимір – педагогіка рівності – передбачає добір таких методів навчання, які забезпечують академічний успіх здобувачів освіти з різним культурним досвідом. Четвертий вимір пов'язаний зі зниженням упередженості, тобто з формуванням позитивних міжгрупових установок і подоланням стереотипів. П'ятий вимір охоплює створення шкільної культури й соціальної структури, що підтримують рівність, участь і справедливість. У сукупності ці положення демонструють, що йдеться не про окремі елементи курикулуму, а про трансформацію всієї освітньої системи.

Ідеї Дж. Бенкса (J. Banks) набули подальшого розвитку в працях С. Ніето (S. Nieto), яка надала концепції мультикультурної освіти виразного соціально-етичного змісту. Для її підходу визначальним є принцип *affirming diversity*, що означає не формальне визнання відмінностей, а їхнє педагогічне утвердження

як значущої умови повноцінного розвитку особистості. Різноманіття в такому розумінні не терплять і не «додають» до навчання як факультативний компонент, а визнають його невіддільною цінністю освітнього процесу. С. Ніето (S. Nieto) послідовно пов'язує мультикультурну освіту із соціальною справедливістю, наголошуючи, що справді інклюзивна школа має не лише враховувати культурні відмінності, а й критично працювати з нерівністю, маргіналізацією, мовною асиметрією та механізмами виключення окремих груп із повноцінної участі в освіті. У цьому контексті особливого значення набуває голос учня, адже здобувач освіти розглядається не як пасивний реципієнт змісту, а як носій досвіду, ідентичності й права на участь у творенні освітнього простору. Така позиція принципово змінює педагогічну взаємодію: навчання будується не лише навколо того, що школа вважає важливим повідомити, а й навколо того, що самі учні приносять у школу зі своїх мовних, культурних і соціальних контекстів.

Подальше поглиблення теоретичних засад міжкультурної педагогіки пов'язане з працями К. Гранта (C. Grant), а також К. Слітер (C. Sleeter) і К. Гранта (C. Grant), які зосередили увагу на моделях курикулуму й ступенях включення культурного різноманіття до освітнього змісту. Ці підходи принципово важливі, оскільки показують, що присутність різних культур у навчальних програмах може мати різну глибину й різні наслідки для освітньої практики. Найпростіший рівень – додавання окремих культурних елементів до вже наявного змісту без перегляду його концептуальної основи. Такий підхід, хоча й розширює репрезентацію, не змінює структури домінантного знання. Наступний рівень пов'язаний із системнішим включенням матеріалу про культурні групи, однак і він не завжди забезпечує переосмислення освітньої логіки. Найпродуктивнішими для міжкультурної педагогіки є трансформаційний підхід і підхід соціальної дії, коли зміст освіти перебудовується так, щоб здобувачі освіти могли розглядати явища з різних культурних перспектив, аналізувати причини нерівності, дискримінації чи соціального виключення й переходити від пізнання до відповідальної дії. Отже, рух від простого додавання культурного матеріалу до трансформації змісту й соціальної дії означає перехід від символічного визнання різноманіття до його реального педагогічного осмислення.

Важливо, що ці наукові підходи формувалися не абстрактно, а в

контексті розвитку американського й канадського суспільств, які історично склалися як багатокультурні спільноти іммігрантського типу. Саме потреба в узгодженні різних мовних, релігійних, етнічних і ціннісних систем зумовила розвиток мультикультурної освіти спочатку як механізму репрезентації різних груп, а згодом – як засобу формування міжкультурної компетентності. У цьому контексті закономірним був перехід від етнічного навчання й білінгвальної підтримки до складніших моделей, зорієнтованих на культурний плюралізм, антирасизм, соціальну участь і демократичне співжиття. Досвід країн Північної Америки переконливо засвідчив, що культурне різноманіття в освіті не може бути ефективно опрацьовано лише через інформування про відмінності; воно вимагає зміни самої педагогічної філософії, розширення участі учнів, розвитку мовної чутливості, критичного мислення й підготовки до життя в полікультурному суспільстві.

Отже, теоретичні засади міжкультурної педагогіки формуються на перетині ідей культурного плюралізму, рівності освітніх можливостей, соціальної справедливості, діалогу культур та активної участі здобувача освіти. У межах цієї концепції міжкультурна компетентність постає не як вузька комунікативна навичка, а як інтегрований результат освіти, що охоплює знання про культурне різноманіття, ціннісне прийняття відмінностей, здатність до емпатії, критичної рефлексії, ненасильницької комунікації та спільного розв'язання проблем у багатокультурному середовищі. Саме тому міжкультурна педагогіка має розглядатися як теоретична й практична основа формування інклюзивного освітнього простору, у якому повага до різноманіття поєднується з педагогічною відповідальністю за справедливість, участь і гідність кожного.

Сучасні підходи до міжкультурної педагогіки дедалі виразніше зміщують акцент із загального ознайомлення з культурним різноманіттям на формування міжкультурної компетентності як інтегрованої якості особистості, потрібної для навчання, професійної діяльності й соціальної взаємодії. Такий підхід простежується в дослідженні авторів, як-от Т. Малик, М. Мацькович, Л. Малик і Г. Грицик, де міжкультурна компетентність визначається як важливий складник професійної підготовки майбутніх фахівців технічного спрямування в умовах глобалізації, міжнародної комунікації й інтеграції освітніх, наукових і технічних систем. Автори доводять, що її формування має

здійснюватися через інтеграцію гуманітарних і технічних дисциплін, використання інноваційних методів навчання, міждисциплінарний підхід та створення освітнього середовища, орієнтованого на толерантність, емпатію й взаємоповагу (Малик Т. В., Мацькович М. Р., Малик Л. Б., Грицик Г. О.). У запропонованій ними педагогічній моделі міжкультурна компетентність охоплює когнітивний, емоційно-ціннісний і поведінковий компоненти, що свідчить про перехід від вузького комунікативного розуміння цього феномену до його комплексного педагогічного тлумачення.

Професійно-педагогічний вимір міжкультурної компетентності посилюється в працях, присвячених підготовці освітян. Так, О. Пасько обґрунтовує, що міжкультурна компетентність педагога визначається потребою освіти у формуванні особистості, здатної до конструктивного діалогу культур, професійної адаптивності й гуманістичного світогляду. У структурі цієї компетентності авторка виокремлює когнітивний, поведінковий, афективний і рефлексивний компоненти, пов'язуючи їх із системою знань, умінь та навичок, необхідних для конструктивної міжкультурної взаємодії (Пасько О. М., 2025). Проведене нею дослідження на матеріалі вищої освіти Філіппін показало, що респонденти підтримують поєднання єдиних національних стандартів зі збереженням культурної специфіки й адаптацією програм до локальних потреб, а самі результати корелюють із висновками про ефективність культурно чутливої педагогіки. Отже, сучасний підхід до міжкультурної педагогіки ґрунтується не лише на переданні знань про інші культури, а й на розвитку рефлексії, емпатії, гнучкості комунікації та здатності враховувати локальний контекст у межах спільного освітнього простору.

Цифровий поворот у розвитку освіти істотно розширив зміст міжкультурної педагогіки, поєднавши її із цифровою дидактикою, медіаосвітою й онлайн-взаємодією. Зокрема, М. Комогорова й С. Лук'янчук доводять, що підготовка майбутніх учителів початкової школи до міжкультурної комунікації вже не може обмежуватися знаннями про різні культури, а має включати здатність інтерпретувати культурні коди, використовувати цифрові платформи, організовувати віртуальні обміни та міжнародні онлайн-проекти, модерувати онлайн-комунікацію й забезпечувати педагогічну безпеку цифрової взаємодії (Комогорова М. І., Лук'янчук С. Ф., 2025). Автори виокремлюють мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний і

рефлексивний компоненти готовності майбутніх учителів до міжкультурної комунікації, підкреслюючи їхній зв'язок із глобальними компетентностями, толерантністю й відкритістю до культурного різноманіття. У такому баченні міжкультурна педагогіка постає як частина цифрового освітнього середовища, де діалог культур відбувається не лише в безпосередній взаємодії, а й у віртуальному просторі.

Мовна підготовка педагогів також набуває міжкультурного й соціально-етичного змісту. Автор З.Самчук пропонує інтегровану модель мовної підготовки вчителів у європейському освітньому просторі, яка синтезує ціннісно-патріотичний, транскультурний і соціально-етичний виміри через призму цифрової трансформації освіти (Самчук З., 2025). У цій моделі мова розглядається не лише як інструмент комунікації, а як механізм конструювання ідентичності й соціальної інтеграції. Автор показує, що поєднання культурно-національного змісту з критичною цифровою грамотністю й гендерною чутливістю підвищує здатність учителів фасилітувати інклюзивний діалог, запобігати мовним і соціальним ієрархіям та ефективно працювати в змішаних і віртуальних форматах. Такий підхід розширює межі міжкультурної педагогіки, оскільки вводить до її змісту не лише культурну взаємодію, а й питання соціальної справедливості, демократичної культури та критичного ставлення до цифрових середовищ.

Практико-орієнтований вимір сучасної міжкультурної педагогіки переконливо розкрито в дослідженні Д.Вороніної-Пригодій, присвяченому освітній інтеграції українських дітей у Європі засобами міжкультурної комунікації. Авторка аналізує результати реалізації проекту міжкультурного обміну за програмою Pestalozzi Children's Foundation у Швейцарії, реалізованого в лютому 2025 року, і доходить висновку про високу ефективність вибраної концепції роботи з дітьми в іншомовному освітньому середовищі (Вороніна-Пригодій Д. А., 2025). Отримані результати засвідчили, що запропоновану модель може бути адаптовано до різних форматів інтеграції дітей, особливо в умовах соціальних викликів і кризових ситуацій. У цьому разі міжкультурна педагогіка функціонує не лише як теоретичний підхід, а як практичний інструмент підтримки дітей у процесі входження до нового мовного, соціального й культурного середовища. Такий досвід особливо цінний для України, де освітня система змушена реагувати на масштабні

міграційні процеси, внутрішнє переміщення й навчання дітей у транзитних або змішаних соціокультурних умовах.

Підготовка вчителів іноземної мови ще виразніше демонструє зв'язок між міжкультурною педагогікою та професійною компетентністю педагога. Так, С. Король розглядає міжкультурну комунікацію як основний чинник формування професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови й показує, що така підготовка виходить за межі опанування мовного матеріалу та охоплює розвиток культурної обізнаності, толерантності, емпатії, розуміння вербальної й невербальної поведінки представників інших культур (Король С. В.). Авторка підкреслює, що інтеграція міжкультурного компонента в навчальні програми потребує активного застосування інтерактивних методів, проєктної діяльності, кейс-аналізу й моделювання реальних міжкультурних ситуацій. Ці підходи сприяють розвитку критичного мислення, адаптивності й комунікативної гнучкості, тобто тих якостей, які становлять ядро сучасної міжкультурної компетентності.

Теоретичне осмислення поняття міжкультурної комунікації поглиблює О. Гутиряк, яка показує, що в науковій літературі цей феномен тлумачиться як здатність здійснювати комунікативну взаємодію в міжкультурних контекстах, як взаємодія культур, як обмін інформацією між носіями різних культур і як різнорівнева взаємодія в межах соціокультурної системи (Гутиряк О.). Авторка визначає умови ефективної міжкультурної взаємодії через взаємність, двосторонність і здатність комунікантів правильно тлумачити дії, поведінку, слова й жести відповідно до загального принципу смислового розуміння. На основі аналізу наукової літератури вона виокремлює аналітичний, емоційний, креативний і поведінковий складники міжкультурної компетентності. Така структура доповнює попередні моделі й демонструє, що сучасні підходи до міжкультурної педагогіки дедалі більше орієнтуються на багатовимірність особистісного розвитку, де знання про культури поєднуються з емоційною чутливістю, творчістю та поведінковою готовністю до взаємодії.

Сучасне розуміння міжкультурної педагогіки закономірно підводить до виокремлення її базових принципів, оскільки саме через них теоретичні положення набувають практичного втілення в освітньому процесі. Міжкультурна компетентність не формується стихійно або лише через розширення змісту навчальних курсів; її розвиток потребує цілеспрямованої

педагогічної організації освітнього середовища, добору відповідних способів взаємодії, навчальних стратегій і методичних вирішень. Орієнтація на діалог культур, повагу до відмінностей, рівність освітніх можливостей, критичне осмислення стереотипів і підтримку активної участі здобувачів освіти вимагає такої побудови навчання, за якої культурне розмаїття враховується не епізодично, а системно – на рівні цілей, змісту, методів, комунікації й оцінювання. Саме тому характеристика принципів міжкультурної педагогіки (табл. 2.26) дає змогу конкретизувати її ціннісно-методологічну основу.

Таблиця 2.26

Принципи міжкультурної педагогіки й інструменти їх реалізації

Принцип	Педагогічний зміст	Приклади реалізації	Очікуваний ефект
Принцип поваги до культурного розмаїття	Визнання цінності різних культурних, мовних, релігійних і соціальних досвідів учнів	Включення до змісту навчання матеріалів про різні культури; використання прикладів із різних культурних контекстів; представлення багатоманітних соціокультурних моделей	Формування позитивного ставлення до різноманіття, зниження упередженості, розвиток відкритості
Принцип рівності й недискримінації	Забезпечення рівного доступу до навчання, участі й самовираження для всіх здобувачів освіти	Адаптація завдань до мовних можливостей учнів; недопущення дискримінаційних висловлювань; створення безпечного освітнього простору	Підвищення почуття включеності, зменшення соціального виключення, підтримка освітньої справедливості
Принцип діалогу культур	Організація навчання як взаємодії культурних позицій, досвідів і способів бачення світу	Дискусії, міжкультурні проекти, обговорення культурних практик, робота в змішаних групах	Розвиток комунікативної гнучкості, уміння слухати, аргументувати й співпрацювати
Принцип культурної чутливості	Урахування культурних особливостей, потреб і досвіду учнів у доборі змісту й методів навчання	Добір текстів і завдань без культурної упередженості; урахування мовного фону учнів; чутливе реагування на відмінності	Зростання психологічного комфорту, довіри до педагога, мотивації до навчання
Принцип участі й голосу учня	Визнання учня активним суб'єктом освітнього процесу, носієм власного культурного досвіду	Залучення учнів до обговорення тем, що відображають їхній досвід; учнівські презентації про власну культуру; рефлексивні завдання	Посилення суб'єктності учнів, розвиток самоповаги, підвищення залученості
Принцип критичного осмислення стереотипів	Формування здатності виявляти, аналізувати й долати упередження та дискриміна-	Аналіз медіатекстів, кейсів, конфліктних ситуацій; обговорення стереотипних уявлень; порівняння різних позицій	Розвиток критичного мислення, антидискримінаційної свідомості, соціальної відповідальності

Принцип міждисциплінарності	цінні установки Інтеграція міжкультурної проблематики в різні освітні галузі та навчальні предмети	Включення міжкультурних тем у мовно-літературну, громадянську, історичну, мистецьку освіту; міжпредметні проекти	Цілісне бачення культурного розмаїття, перенесення знань у різні контексти
Принцип рефлексивності	Осмислення власних культурних установок, комунікативної поведінки й досвіду взаємодії	Щоденники спостережень, самооцінювання, рефлексивні запитання після занять, групове обговорення	Розвиток самосвідомості, емпатії, готовності до самокорекції
Принцип мовної підтримки	Визнання мови важливим чинником включення в освітній процес і міжкультурної взаємодії	Використання візуальних опор, спрощених інструкцій, двомовних матеріалів, мовних шаблонів для комунікації	Полегшення адаптації учнів, підвищення доступності навчання, активізація участі
Принцип практичної спрямованості	Формування міжкультурної компетентності через реальні або наближені до реальних ситуації взаємодії	Рольові ігри, моделювання комунікативних ситуацій, участь у спільних подіях, проектах і волонтерських ініціативах	Перенесення знань у практику, розвиток поведінкових навичок міжкультурної взаємодії

Джерело: складено авторами

Практичне застосування цих принципів сприяє створенню умов для активної участі всіх учасників освітнього процесу, незалежно від їхнього культурного або мовного досвіду.

Водночас ефективність упровадження міжкультурних педагогічних підходів значною мірою залежить від загального стану освітнього середовища й наявності інституційних умов для реалізації принципів інклюзивної освіти. Освітні заклади мають не лише використовувати відповідні педагогічні технології, а й забезпечувати організаційні, нормативні, методичні та кадрові передумови для створення середовища, у якому кожна дитина відчуває безпеку, прийняття й можливість повноцінної участі в освітньому процесі. Формування такого середовища передбачає розвиток інклюзивної інфраструктури, підготовку педагогів до роботи з культурним і мовним різноманіттям, адаптацію навчальних програм, використання підтримувальних освітніх сервісів та активну взаємодію закладів освіти з батьками й місцевими громадами. Українська система освіти упродовж останніх років здійснює поступовий перехід до інклюзивної моделі організації освітнього процесу, що передбачає забезпечення рівного доступу до освіти для дітей із різними освітніми потребами, культурним досвідом і мовним

середовищем. Однак цей процес супроводжується низкою системних викликів (табл. 2.27).

Таблиця 2.27

Обмеження та стратегічні напрями розвитку інклюзивної дошкільної освіти в Україні

Обмеження	Характеристика проблеми	Стратегічні напрями розвитку	Очікуваний результат
Недостатня підготовка педагогів до інклюзивного й міжкультурного навчання	Обмежений досвід роботи з дітьми різних культурних і мовних груп, недостатній рівень методичної підготовки	Системна підготовка й підвищення кваліфікації педагогів, курси з інклюзивної та міжкультурної педагогіки	Підвищення професійної готовності педагогів до роботи в різноманітному освітньому середовищі
Нерівномірне ресурсне забезпечення закладів освіти	Відсутність необхідних матеріалів, спеціальних освітніх засобів, адаптованого навчального контенту	Модернізація освітньої інфраструктури, створення ресурсних центрів підтримки інклюзивної освіти	Підвищення доступності і якості освітнього процесу
Обмежені можливості адаптації освітніх програм	Складність урахування індивідуальних освітніх потреб дітей із різним культурним і мовним досвідом	Розробка гнучких освітніх програм, інтеграція міжкультурного компонента в навчальні матеріали	Підвищення індивідуалізації навчання та включеності дітей
Недостатня взаємодія з батьками й громадами	Низький рівень партнерства між закладами освіти та сім'ями дітей	Розвиток партнерських моделей співпраці, залучення батьків до освітніх програм	Формування підтримувального соціального середовища
Соціально-психологічні обмеження	Наявність упереджень, стереотипів, труднощів адаптації дітей в новому культурному середовищі	Розвиток програм соціально-психологічної підтримки, формування культури толерантності	Поліпшення психологічного клімату в освітньому середовищі
Вплив соціальних криз і міграційних процесів	Збільшення кількості дітей із різним культурним і мовним досвідом, внутрішньо переміщених осіб	Розвиток програм освітньої інтеграції, мовної підтримки та соціальної адаптації	Успішна інтеграція дітей у нове освітнє середовище

Джерело: складено авторами

Узагальнення наведених проблем засвідчує, що їхнє виникнення зумовлене поєднанням кадрових, ресурсних, організаційних і соціально-психологічних чинників. Зокрема, серед найвагоміших обмежень виділяються недостатній рівень підготовки педагогів до роботи в інклюзивному й полікультурному середовищі, нерівномірне ресурсне забезпечення закладів освіти, обмежені можливості адаптації освітніх програм до різноманітних освітніх потреб дітей, а також недостатній розвиток партнерської взаємодії

між освітніми установами, сім'ями та місцевими громадами. Водночас наведені стратегічні напрями розвитку свідчать про наявність потенціалу для подальшого вдосконалення інклюзивної моделі освіти. Їх реалізація передбачає комплексні зміни в організації освітнього процесу, підвищення професійної готовності педагогів, модернізацію освітньої інфраструктури й посилення міжінституційної співпраці. Такий підхід створює передумови для формування відкритішого й доступнішого освітнього середовища, здатного забезпечити ефективну інтеграцію дітей із різними освітніми потребами.

Аналіз умов формування інклюзивного освітнього середовища в Україні демонструє складний і водночас динамічний процес трансформації системи освіти. Поступове впровадження інклюзивних практик супроводжується розширенням доступу дітей із різними освітніми потребами до дошкільної освіти, розвитком нормативно-правового забезпечення інклюзивного навчання та зростанням кількості інклюзивних груп у закладах освіти. Та все ж статистичні дані свідчать, що значна частина дітей з особливими освітніми потребами ще не охоплена повною мірою інклюзивними програмами, що актуалізує необхідність подальшого розвитку інституційної підтримки, підготовки педагогів та удосконалення освітньої інфраструктури (табл. 2.28). У системі дошкільної освіти України навчається 836,4 тис. дітей, серед яких 55,4 тис. мають особливі освітні потреби. Водночас лише частина з них охоплена інклюзивними групами, що свідчить про наявність значного потенціалу для подальшого розвитку інклюзивної практики й розширення механізмів освітньої підтримки дітей із різними освітніми потребами.

Таблиця 2.28

Кількість дітей у дошкільній освіті й охоплення інклюзивними програмами в Україні у 2023 р.

Категорія дітей	Кількість, осіб
Усі діти в дошкільній освіті	836 445
Діти з особливими освітніми потребами	55 361
Діти з ООП в інклюзивних групах	13 065
Діти з інвалідністю	7808
Діти-сироти й позбавлені батьківського піклування	1844

Джерело: складено авторами

Наведені статистичні показники засвідчують, що діти з особливими освітніми потребами становлять помітну частку контингенту дошкільної

освіти, проте лише близько чверті з них інтегровані в інклюзивні освітні групи. Така ситуація актуалізує потребу в розширенні мережі інклюзивних груп, удосконаленні системи психолого-педагогічного супроводу й підвищенні професійної готовності педагогів до роботи в різноманітному освітньому середовищі. У цьому контексті інклюзивна освіта розглядається не лише як інструмент підтримки дітей з особливими освітніми потребами, а як комплексна модель організації освітнього процесу, що ґрунтується на принципах рівності, соціальної інтеграції й поваги до різноманіття.

Водночас оцінювання розвитку дошкільної освіти доцільно здійснювати з урахуванням ширших соціально-демографічних тенденцій, які безпосередньо впливають на функціонування освітньої системи. Зміни чисельності дітей у закладах дошкільної освіти, зокрема в розрізі міських і сільських територій, відображають демографічні процеси, міграційні переміщення населення й наслідки соціально-економічних трансформацій. Статистична динаміка (рис. 2.4) свідчить про істотне скорочення кількості дітей у системі дошкільної освіти протягом останніх років. Якщо у 2017 році в міських поселеннях налічувалося майже 985 тис. вихованців, то у 2023 році їхня кількість зменшилася до 643 тис., що означає скорочення більш ніж на третину.

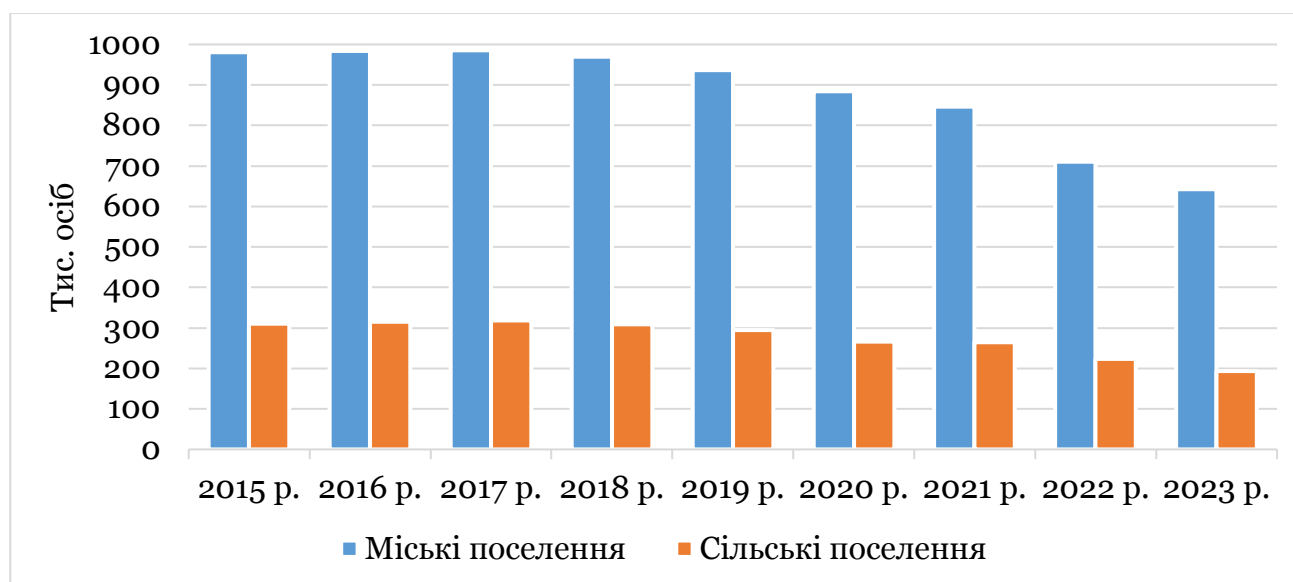


Рис. 2.4. Динаміка кількості дітей у закладах дошкільної освіти України за типом населеного пункту у 2015–2023 рр., тис. осіб

Подібна тенденція спостерігається й на сільських територіях, де чисельність дітей у закладах дошкільної освіти зменшилася з 319 тис. у 2017 році до 194 тис. у 2023 році. Такі зміни пов'язані з демографічним спадом, внутрішньою й зовнішньою міграцією населення, а також впливом воєнних подій, які істотно трансформували соціальну структуру суспільства та функціонування освітньої системи. Зменшення контингенту дітей одночасно супроводжується зростанням різноманіття освітніх потреб і соціокультурних характеристик вихованців, що вимагає гнучкіших підходів до організації освітнього процесу. Освітні заклади дедалі частіше поєднують різні формати навчання, використовують змішані моделі освітньої взаємодії, дистанційні технології, індивідуальні освітні траєкторії та спеціальні програми підтримки дітей із різними потребами. У зв'язку із цим особливого значення набуває аналіз форм організації навчання в закладах дошкільної освіти, які забезпечують доступність освіти, адаптацію до соціальних викликів і можливість реалізації інклюзивних практик. Систематизацію основних форм організації навчання в закладах дошкільної освіти України в останні роки подано на рис. 2.5.

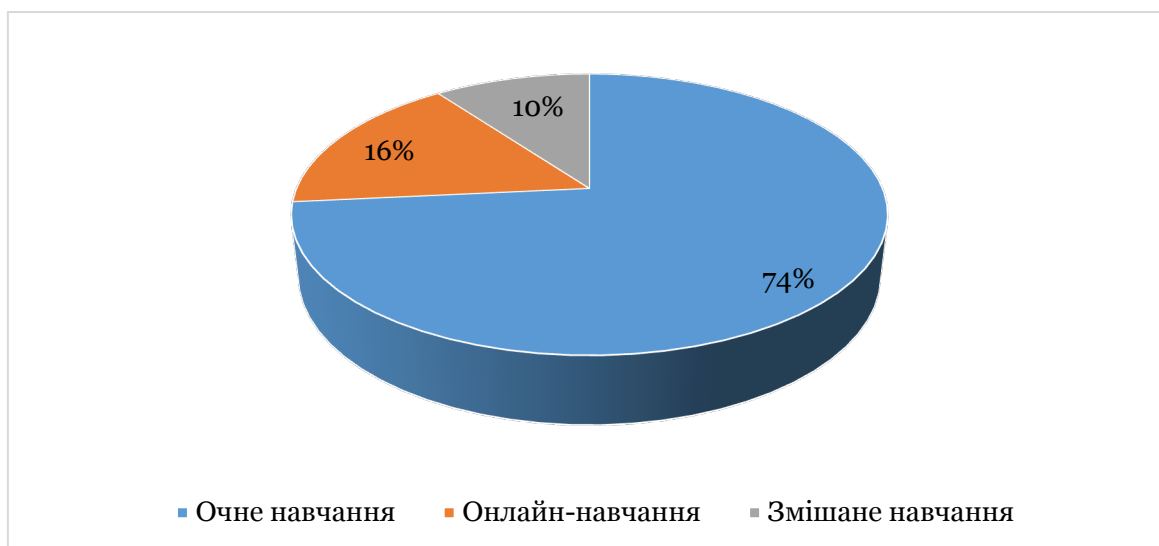


Рис. 2.5. Форми організації навчання в закладах дошкільної освіти України у 2022–2024 рр.

Джерело: складено авторами

Наведені дані свідчать, що традиційна очна форма навчання залишається домінуютьною в системі дошкільної освіти, однак значна кількість дітей охоплена альтернативними форматами освітньої взаємодії.

Понад 120 тис. дітей залучені до онлайн-навчання, а понад 74 тис. – до змішаних форм освітнього процесу. Така структура демонструє поступове формування гнучкої моделі дошкільної освіти, яка поєднує різні організаційні формати й дозволяє забезпечити освітню доступність навіть у складних соціальних умовах. Використання дистанційних технологій, цифрових платформ і комбінованих освітніх підходів розширює можливості інклюзивного навчання, зокрема для дітей, які перебувають у різних регіонах, тимчасово переміщені або потребують індивідуалізованої підтримки.

Зміна форматів організації навчання відбувається на тлі зростання гуманітарних потреб у сфері освіти. Освітня система стикається з необхідністю забезпечення психологічної підтримки дітей, адаптації освітніх програм до нових соціальних реалій, відновлення освітньої інфраструктури й підтримки дітей, які опинилися в складних життєвих обставинах. У зв'язку із цим гуманітарний вимір освіти стає одним із чинників розвитку інклюзивного освітнього середовища. Динаміка гуманітарних потреб у сфері освіти в Україні відображає масштаб соціальних викликів, які постають перед освітньою системою (табл. 2.29).

Таблиця 2.29

Динаміка гуманітарних потреб у сфері освіти в Україні у 2019–2025 рр.

Рік	Діти, які потребують освітньої підтримки	Діти, які потребують психологічної допомоги	Діти, що навчаються в умовах гуманітарних програм
2019	48 000	21 000	12 000
2020	52 000	25 000	15 000
2021	55 000	28 000	17 000
2022	95 000	63 000	46 000
2023	110 000	78 000	60 000
2024	118 000	84 000	68 000
2025	120 000	90 000	75 000

Джерело: складено авторами

Аналіз даних табл. 2.28 свідчить про стійке зростання гуманітарних потреб у сфері освіти в Україні упродовж досліджуваного періоду. У 2019–2021 рр. показники залишалися відносно стабільними, однак із 2022 року спостерігається різке збільшення кількості дітей, які потребують освітньої підтримки, психологічної допомоги й навчання в умовах гуманітарних програм. Зокрема, кількість дітей, що потребують освітньої підтримки, зросла з 55 тис. у 2021 р. до 95 тис. у 2022 р., а у 2025 р. досягла 120 тис. Аналогічна тенденція

простежується й щодо потреб у психологічній допомозі та участі в гуманітарних освітніх програмах. Така динаміка безпосередньо пов'язана з наслідками повномасштабної війни, зокрема переміщенням населення, порушенням безперервності навчального процесу, психологічними травмами дітей і необхідністю адаптації освітніх програм до кризових умов. Водночас розширення гуманітарних освітніх програм свідчить про активізацію міжнародної підтримки й розвиток механізмів освітньої допомоги. У цих умовах важливу роль відіграють міжнародні гуманітарні ініціативи, спрямовані на забезпечення освітньої та психосоціальної підтримки дітей (табл. 2.30).

Таблиця 2.30

Динаміка освітньої та психосоціальної підтримки дітей в Україні у 2022–2025 рр. (за програмами UNICEF)

Рік	Діти, охоплені освітніми програмами підтримки	Діти, які отримали психосоціальну допомогу	Діти, залучені до програм відновлення навчання
2022	1 500 000	900 000	650 000
2023	2 200 000	1 300 000	1 000 000
2024	2 400 000	1 450 000	1 150 000
2025	2 600 000	1 600 000	1 300 000

Джерело: складено авторами

Наведені дані свідчать про системне розширення програм освітньої та психосоціальної підтримки дітей в Україні упродовж 2022–2025 років. Кількість дітей, охоплених освітніми програмами підтримки, зросла з 1,5 млн у 2022 році до 2,6 млн у 2025 році. Аналогічна тенденція простежується й у наданні психосоціальної допомоги: якщо у 2022 році її отримали близько 900 тис. дітей, то у 2025 році цей показник досяг 1,6 млн осіб. Водночас збільшилася кількість дітей, залучених до програм відновлення навчання, що передбачають компенсацію освітніх утрат, адаптацію до нових умов навчання й підтримку дітей, які пережили травматичний досвід війни. У 2022 році такі програми охоплювали 650 тис. дітей, а у 2025 році – уже 1,3 млн.

Розширення гуманітарних освітніх програм відображає масштаб соціально-психологічних викликів, які постали перед системою освіти. Тривалий стрес, вимушене переміщення, розрив соціальних зв'язків, дистанційне навчання та зміна освітнього середовища значно вплинули на емоційний стан дітей і характер їхньої соціальної взаємодії. У таких умовах

особливої актуальності набувають питання психологічної безпеки освітнього середовища, профілактики конфліктів і запобігання проявам агресії серед дітей та підлітків.

Одним із найпоширеніших соціально-психологічних викликів у сучасному освітньому середовищі є булінг – систематичне психологічне або фізичне переслідування, спрямоване на приниження чи ізоляцію окремої особи або групи осіб. Булінг у закладах освіти негативно впливає на психологічний стан дітей, знижує навчальну мотивацію, ускладнює соціальну адаптацію й може призводити до довготривалих травматичних наслідків. Поширення міжкультурного й інклюзивного підходу в освіті розглядається як один із важливих механізмів протидії таким явищам, оскільки формування культури взаємоповаги, емпатії та толерантності зменшує ризик дискримінації й агресивної поведінки в освітньому середовищі. Статистичні дані щодо розгляду справ про булінг у закладах освіти дозволяють оцінити тенденції поширення цього явища й ефективність правових механізмів реагування (рис. 2.6). Аналіз динаміки свідчить про помітні коливання кількості зафіксованих випадків упродовж 2021–2025 рр.

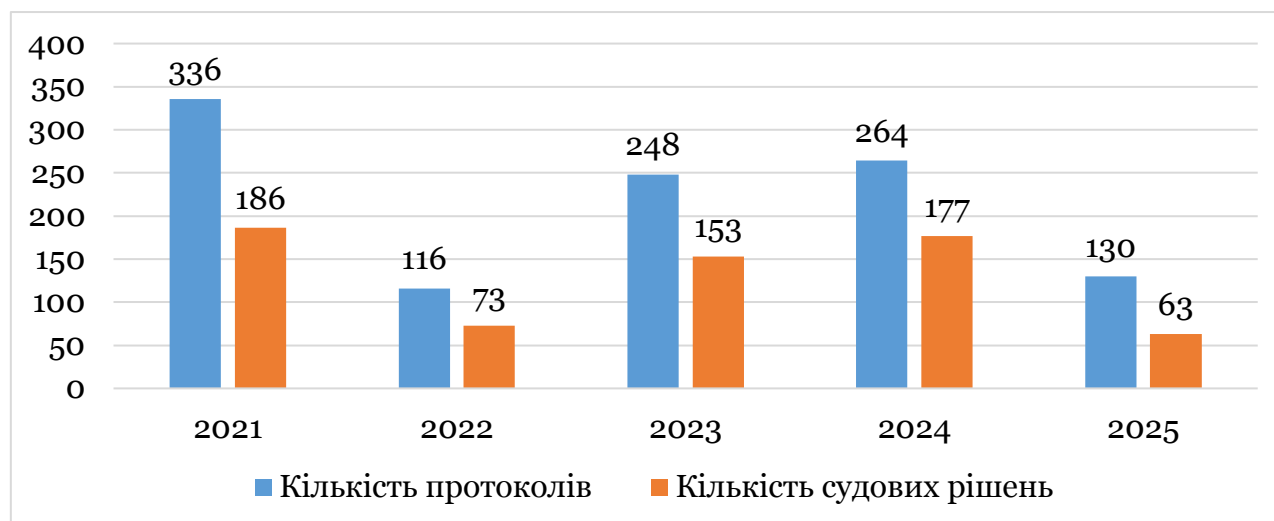


Рис. 2.6. Динаміка справ про булінг у закладах освіти України у 2021–2025 рр.

Джерело: складено авторами

У 2021 році було складено 336 протоколів, за результатами розгляду яких ухвалено 186 судових рішень, що відображає активне застосування правових механізмів реагування на випадки булінгу. У 2022 році кількість зафіксованих правопорушень істотно зменшилася (116 протоколів і 73

рішення), що пов'язано з початком повномасштабної війни, зміною режиму функціонування освітніх закладів та переходом значної частини навчального процесу в дистанційний формат. У 2023–2024 роках спостерігається поступове відновлення кількості зафіксованих випадків (248 і 264 протоколи відповідно), що може свідчити як про збільшення кількості конфліктних ситуацій у шкільному середовищі, так і про підвищення рівня їх виявлення й реагування з боку освітніх установ і правоохоронних органів. Станом на 2025 рік зафіксовано 130 протоколів і 63 судові рішення, що підтверджує збереження актуальності проблеми психологічної безпеки освітнього середовища. Загалом наведена статистика демонструє, що булінг залишається одним з істотних викликів для сучасної української освіти, особливо в умовах соціальної напруженості й психологічних наслідків кризових подій. У цьому контексті формування інклюзивного й міжкультурного освітнього середовища розглядається як важливий інструмент профілактики конфліктів, розвитку культури взаємоповаги та забезпечення психологічно безпечного освітнього простору. Для глибшого розуміння характеру цього явища доцільно проаналізувати не лише загальну кількість справ, а і їхню структуру, зокрема типи булінгу, що найчастіше фіксуються в закладах освіти (рис. 2.7). Аналіз структури справ про булінг у сфері освіти свідчить, що найпоширеніша форма агресивної поведінки – психологічний булінг, на який припадає більш як половина всіх зафіксованих випадків (52%). Його прояви пов'язані передусім із вербальними образами, приниженням, соціальною ізоляцією, поширенням чуток і систематичним психологічним тиском на дитину. Значну частку становить також кібербулінг (20%), який реалізується через цифрові комунікаційні платформи, соціальні мережі й месенджери.

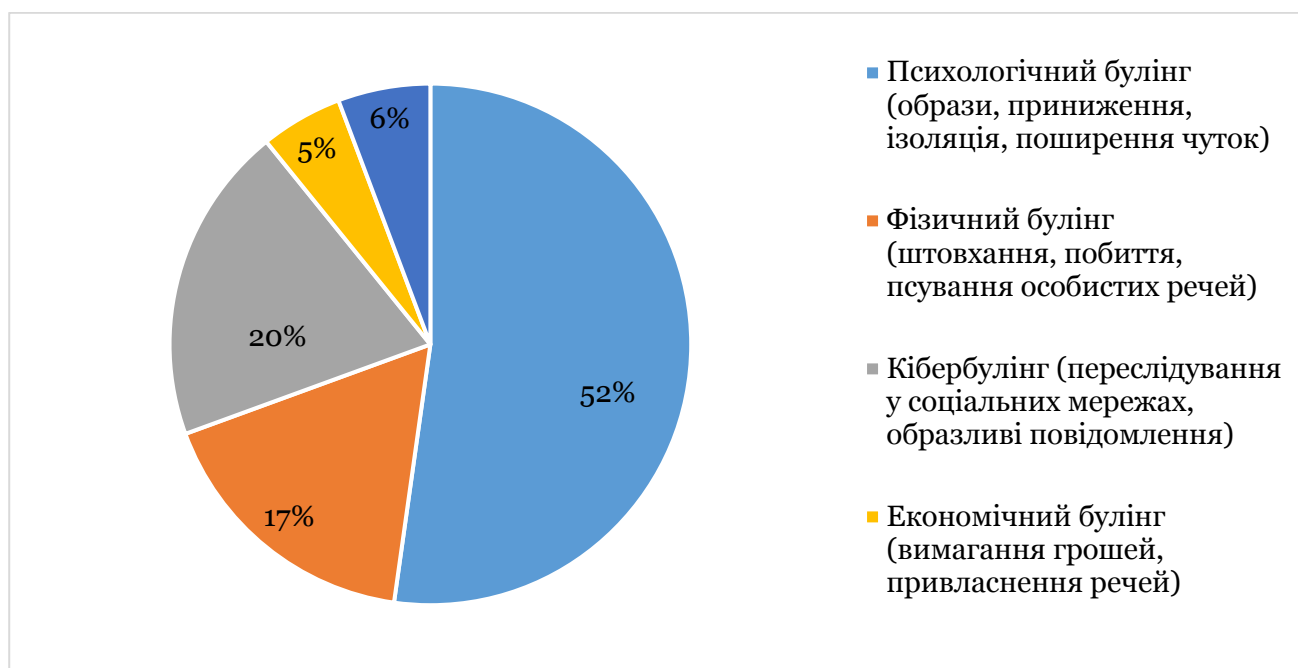


Рис. 2.7. Структура справ про булінг у сфері освіти у 2025 р., %

Поширення цієї форми агресії безпосередньо пов'язане з активним використанням онлайн-комунікації в освітньому середовищі й поза ним. Фізичний булінг становить 17% випадків і проявляється як штовхання, побиття або пошкодження особистих речей. Економічний та дискримінаційний булінг мають меншу частку (відповідно 5 і 6%), проте саме вони часто пов'язані із соціальною нерівністю, культурними відмінностями, мовними особливостями або соціальним статусом учнів. Отримані результати демонструють, що більшість конфліктів у шкільному середовищі мають комунікативний і соціально-психологічний характер, що підкреслює важливість формування культури взаємоповаги, емпатії й конструктивного діалогу між учнями. У цьому контексті міжкультурна педагогіка є одним із основних інструментів профілактики булінгу, оскільки спрямована на розвиток толерантності, прийняття різноманіття й формування навичок ненасильницької комунікації. Освітні програми, які інтегрують міжкультурний компонент у зміст навчання, сприяють формуванню соціально-емоційних компетентностей учнів і створенню безпечного освітнього середовища.

Практична реалізація таких підходів у системі шкільної освіти України здійснюється через упровадження спеціальних освітніх курсів і програм, спрямованих на розвиток культури взаєморозуміння й добросусідства. Один із прикладів такого підходу – модельна навчальна програма «Культура

добросусідства», розроблена українськими науковцями й освітянами. Програма спрямована на формування соціальної, громадянської й міжкультурної компетентностей учнів, розвиток навичок ненасильницького спілкування, толерантності та взаємоповаги до культурного різноманіття. Навчальний курс орієнтований на учнів 5–6-х класів Нової української школи й рекомендований Міністерством освіти і науки України. Його зміст охоплює питання особистісного розвитку підлітків, формування цінностей взаємоповаги, ефективної комунікації, попередження конфліктів і булінгу, а також розуміння культурного й соціального різноманіття.

Інтеграція міжкультурного компонента в зміст навчальних тем дозволяє формувати в школярів навички взаємодії в багатокультурному середовищі й розвивати здатність до відповідальної соціальної поведінки. Практична цінність курсу «Культура добросусідства» полягає в тому, що міжкультурна педагогіка в ньому реалізується не як окремий додаток до змісту освіти, а як наскрізна логіка формування особистості, здатної до безпечної комунікації, співпраці, поваги до різноманіття й відповідальної участі в житті громади. Зміст програми поєднує особистісний розвиток учня, формування соціально-емоційних умінь, засвоєння демократичних цінностей, розвиток навичок ненасильницької взаємодії й готовність до життя в культурно різноманітному суспільстві (табл. 2.31).

Наведена структура засвідчує, що курс «Культура добросусідства» виконує значно ширшу функцію, ніж ознайомлення учнів із нормами співжиття чи правилами поведінки. Його зміст послідовно формує здатність розуміти себе й інших, сприймати відмінності без упередження, розв'язувати конфлікти ненасильницьким шляхом, діяти відповідально в громаді та підтримувати культуру поваги до людської гідності.

Таблиця 2.31

Концептуально-змістова характеристика курсу «Культура добросусідства» для 5–6-х класів НУШ

Компонент програми	Змістова характеристика	Міжкультурний та інклюзивний потенціал
Нормативна основа	Програма розроблена відповідно до Законів України «Про освіту» й «Про повну загальну середню освіту», Державного стандарту базової середньої освіти, Типової освітньої програми для 5–9-х класів	Забезпечує інституційну легітимність курсу й інтегрує міжкультурну та соціально-інклюзивну проблематику в обов'язковий освітній простір
Міжнародне підґрунтя	Спирається на Загальну декларацію прав людини, Конвенцію ООН про права дитини, Декларацію принципів толерантності,	Орієнтує зміст курсу на права людини, культуру демократії,

	Рамку компетентностей для культури демократії, Хартію Ради Європи з освіти для демократичного громадянства й прав людини	толерантність, участь і мирне співжиття
Місце в освітній системі	Є складником наскрізного курсу «Культура добросусідства», що охоплює різні рівні освіти – від дошкілля до освіти дорослих	Забезпечує наступність формування міжкультурної, громадянської й соціальної компетентностей упродовж життя
Загальна мета	Гармонійний розвиток особистості, виховання соціально компетентних громадян, які поділяють демократичні цінності, відповідально ставляться до громади, країни, власного добробуту, здоров'я й безпеки	Поєднує особистісний розвиток із міжкультурною відкритістю, громадянською відповідальністю й соціальною інтеграцією
Ціннісні орієнтири	Дитиноцентризм, визнання унікальності й ідентичності кожної людини, недискримінація, доброчесність, безпека, здоров'я, добробут, людська гідність, активне громадянство	Формує гуманістичну основу інклюзивного середовища, у якому різноманіття розглядається як цінність, а не як відхилення
Концептуальні підходи	Програма ґрунтується на системному, компетентнісному й особистісно-діяльнісному підходах	Забезпечує цілісність формування знань, ставлень, цінностей і поведінкових моделей у міжкультурній взаємодії
Основні завдання	Формування толерантності, підтримка соціальної інклюзії, розвиток міжкультурної комунікації, заохочення до вивчення державної, рідних та іноземних мов, розвиток саморефлексії, медіаграмотності, екологічної свідомості, підприємливості, уміння мирно розв'язувати конфлікти	Демонструє широкий спектр міжкультурної педагогіки: від комунікації й цінностей до безпеки, участі, критичного мислення та культури миру
Змістова логіка побудови	Програма має лінійно-концентричну структуру й вибудовується за принципом розширення кола соціальної взаємодії дитини: від себе та родини – до спільноти, громади, суспільства	Дає змогу послідовно формувати здатність до діалогу, співпраці й прийняття різноманіття на різних рівнях соціального життя
Структура 5-го класу	Розділи: «Я дорослішаю», «Я і моя родина», «Я в спільноті», «Різні, але рівні»	Акцентує увагу на самопізнанні, особистих кордонах, сімейних цінностях, комунікації, конфліктах, культурному етикеті, гендерній рівності
Структура 6-го класу	Розділи: «Я, моя індивідуальність і безпека», «Я в спільноті», «Я в громаді: діємо разом»	Посилює практичну спрямованість курсу через теми цифрової безпеки, ненасильницького спілкування, медіації, булінгу, волонтерства, підприємливості й культурного різноманіття громади
Наскрізнi результати навчання	Етична поведінка, конструктивне спілкування, співпраця для досягнення результату, підтримка доброчинності	Формує поведінкову основу інклюзивного й міжкультурно чутливого освітнього середовища
Провідні тематичні лінії	Особистісна ідентичність, особисті кордони, родинні взаємини, цінності, ефективне спілкування, конфлікти, булінг і кібербулінг, етнічний та європейський етикет, гендерні стереотипи, волонтерство, громада, культурне розмаїття	Показує, що курс працює одночасно на профілактику дискримінації, розвиток соціально-емоційних умінь і підготовку до життя в багатокультурному суспільстві
Види навчальної діяльності	Самоаналіз, написання листів та есе, рольові й симуляційні ігри, групові проекти, інтерв'ю, «жива бібліотека», коло порозуміння, аналіз кейсів, візуалізація, створення постерів, буклетів, відео,	Активізує суб'єктну позицію учнів, розвиває емпатію, рефлексію, навички діалогу, співпраці, ненасильницької комунікації та критичного

	медіапродуктів	мислення
Мовний і культурний виміри	Передбачає заохочення до вивчення державної мови, мов етнічних спільнот України та іноземних мов; охоплює теми культурного, релігійного, етикетного й комунікативного різноманіття	Сприяє розвитку мовної чутливості, поваги до різних спільнот і здатності до конструктивної міжкультурної взаємодії
Практична спрямованість	Значна частина тем пов'язана з реальними життєвими ситуаціями: порушенням особистих кордонів, конфліктами, булінгом, нерівним ставленням, взаємодією в громаді, цифровою безпекою, допомогою іншим	Перетворює міжкультурну педагогіку з теоретичної моделі на інструмент повсякденного шкільного життя
Освітній ефект	Формування соціальної, громадянської, комунікативної, міжкультурної, здоров'язбережувальної й рефлексивної компетентностей	Підтримує створення безпечного, інклюзивного, демократичного освітнього середовища, у якому дитина навчається жити серед різних і разом із різними

Джерело: складено авторами

Саме тому цей курс доцільно розглядати як один із найпоказовіших прикладів практичного впровадження міжкультурної педагогіки в українській школі. Водночас шкільний рівень не є єдиним простором реалізації міжкультурного підходу. Його ефективність значною мірою посилюється тоді, коли освітні ініціативи підтримуються на рівні громади, місцевої політики, міжсекторальної взаємодії й міжнародного партнерства. У такому разі міжкультурна педагогіка виходить за межі окремого навчального курсу й набуває ознак цілісної стратегії соціальної інтеграції, яка поєднує освітній, комунікативний, психологічний і громадянський виміри. Саме тому доцільно розглянути діяльність Мережі міжкультурних міст України (Intercultural Cities Network of Ukraine – ICCUA), що функціонує в межах програми Ради Європи Intercultural Cities. Її діяльність у 2024 році було зорієнтовано на підтримку соціальної інтеграції внутрішньо переміщених осіб, розвиток міжкультурного діалогу й зміцнення соціальної згуртованості в умовах війни (табл. 2.32).

Реалізовані ініціативи свідчать, що міжкультурна політика в українських громадах набуває комплексного характеру та поєднує освітні, соціальні, психологічні й комунікаційні інструменти. Участь міст у програмах соціальної інтеграції внутрішньо переміщених осіб, реалізація освітніх ініціатив, підтримка мовного різноманіття й розвиток психологічної допомоги демонструють, що міжкультурний підхід поступово утверджується як дієвий механізм згуртування громади. Особливо цінним є те, що ці практики поєднують локальний досвід із європейськими підходами до інклюзії, недискримінації й демократичного співжиття.

Таблиця 2.32

Основні напрями діяльності Intercultural Cities Network of Ukraine у 2024 році

Напрямок діяльності	Приклади реалізації
Соціальна інтеграція внутрішньо переміщених осіб	Громадські заходи й комунікаційні програми в містах Луцьк і Суми
Міжкультурна освіта	Освітні ініціативи, міжнародні конференції й обмін досвідом
Психологічна підтримка населення	Проект Strength of Spirit у місті Вінниця
Розвиток міжкультурного діалогу	Участь у міжнародних форумах і програмах Ради Європи
Підтримка мовного різноманіття	Участь у конференціях щодо захисту ромської мови

Джерело: Intercultural Cities Network of Ukraine. Annual Report 2024

У цьому контексті міжкультурна педагогіка постає не лише як шкільна чи академічна концепція, а як практична основа формування культури добросусідства, взаємоповаги й соціальної стійкості в умовах глибоких суспільних трансформацій.

Важливим чинником розвитку міжкультурної освіти в Україні є також участь у міжнародних освітніх ініціативах, які сприяють поширенню європейських освітніх стандартів, інтеграції наукових підходів та обміну практиками між різними країнами. Значну роль у цьому процесі відіграють програми ЄС, зокрема Erasmus+ та Jean Monnet, що підтримують розвиток міжкультурної педагогіки, академічної мобільності, досліджень у сфері соціальної інтеграції й формування міжкультурних компетентностей. Приклад такої співпраці – проект EU Education Agenda for Intercultural City Development (EU InterculturalCity), який реалізує Сумський державний університет у 2022–2025 рр. Проект спрямований на поширення освітньої політики ЄС у сфері міжкультурної освіти й розвиток нових освітніх підходів до формування міжкультурного інтелекту, соціальної інтеграції та взаємодії різних культурних спільнот. Його діяльність орієнтована на студентів, аспірантів, викладачів, представників органів влади й фахівців, які працюють із мігрантами, внутрішньо переміщеними особами, національними меншинами та іноземними студентами (табл. 2.33).

Таблиця 2.33

Основні характеристики проекту EU Education Agenda for Intercultural City Development

Параметр	Характеристика
Назва	EU Education Agenda for Intercultural City Development

Акронім	EU InterculturalCity
Програма	Erasmus+ / Jean Monnet
Тип проєкту	Jean Monnet Module
Період реалізації	2022–2025 рр.
Координатор	Сумський державний університет
Основна мета	Розвиток міжкультурної освіти й соціальної інтеграції
Цільові групи	Студенти, викладачі, управлінці, фахівці з роботи з мігрантами й ВПО
Основні напрями	Розвиток міжкультурного інтелекту, інтеграція мігрантів, обмін освітніми практиками

Джерело: Funding & Tenders Portal Європейської Комісії

Аналіз характеристик проєкту EU Education Agenda for Intercultural City Development свідчить про важливу роль міжнародних освітніх програм у розвитку міжкультурної педагогіки в Україні. Реалізація подібних ініціатив у межах програм Erasmus+ і Jean Monnet сприяє інтеграції європейських освітніх стандартів у національний освітній простір, поширенню сучасних педагогічних підходів та формуванню нових моделей професійної підготовки фахівців. Особливе значення має те, що проєкт орієнтований не лише на академічну спільноту, а й на представників органів влади, громадських організацій і фахівців, які працюють із різними соціальними та культурними групами. Такий міжсекторальний підхід дозволяє розглядати міжкультурну освіту як важливий інструмент соціальної інтеграції, розвитку міжкультурного інтелекту й формування культури взаєморозуміння в багатокультурному суспільстві.

Ефективність міжкультурної педагогіки значною мірою залежить від здатності освітньої системи реагувати на сучасні соціальні виклики. В умовах повномасштабної війни гуманітарні потреби дітей і молоді в Україні істотно зросли, що безпосередньо впливає на функціонування освітньої системи й формування інклюзивного освітнього середовища. Дані міжнародних гуманітарних організацій свідчать про значні масштаби підтримки, спрямованої на забезпечення доступу до освіти, психосоціальної допомоги й соціального захисту дітей.

Аналіз програмних результатів UNICEF у 2022–2025 роках демонструє поступове розширення програм підтримки дітей та освітніх закладів. Зокрема, кількість дітей, які отримали доступ до формальної або неформальної освіти за підтримки міжнародних програм, зросла з 763 тис. у 2022 році до понад 1,09 млн у 2023 році, що свідчить про активне відновлення освітніх можливостей для дітей у кризових умовах. У 2024–2025 роках значна увага

приділяється також розвитку психосоціальної підтримки, що є важливим чинником стабілізації психологічного стану дітей, які постраждали від війни. Водночас розширюються програми забезпечення навчальними матеріалами, підготовки педагогічних працівників і розвитку соціально-емоційного навчання, що сприяє формуванню безпечнішого, інклюзивнішого й толерантнішого освітнього середовища. Наведені приклади демонструють, що міжкультурна педагогіка в Україні поступово трансформується в багаторівневу систему освітніх і соціальних практик, яка охоплює різні інституційні рівні – від школи до міжнародного співробітництва. Саме така інтегрована модель створює передумови для формування інклюзивного освітнього середовища, здатного ефективно реагувати на сучасні соціальні виклики й забезпечувати гармонійний розвиток дітей у багатокультурному суспільстві.

Водночас стійкість інклюзивного освітнього середовища визначається не лише змістом навчальних програм та організацією уроку, а й характером позакласної діяльності, якістю шкільної комунікації та рівнем партнерства між школою, родиною та громадою. Саме в позаурочному просторі дитина отримує реальний досвід співпраці, участі, соціальної відповідальності, діалогу й прийняття відмінностей. Дні культур, клуби діалогу, учнівське самоврядування, волонтерські ініціативи, практики шкільної медіації, спільні заходи з батьками й громадою формують середовище, у якому цінності поваги, довіри, недискримінації та взаємодопомоги стають не декларацією, а щоденною практикою.

Особливого значення в цій системі набуває взаємодія з батьками. Ефективне партнерство школи й родини ґрунтується на довірі, відкритій комунікації, повазі до ролей, культурній чутливості та спільному визнанні пріоритету інтересів дитини. Родина – первинне середовище соціалізації, у межах якого формуються базові уявлення дитини про безпеку, підтримку, гідність, ставлення до інших людей і способи розв'язання конфліктів. Тому без системної співпраці з батьками школа не може повною мірою реалізувати завдання інклюзивної й міжкультурної освіти. Педагогічно доцільною є така модель взаємодії, у якій батьки не зводяться до ролі зовнішніх спостерігачів або адресатів інформації, а стають учасниками спільного виховного процесу, залученими до консультацій, обговорення рішень, освітніх подій, добровільних

акцій, безпекових ініціатив і розвитку шкільної культури. Показовим є те, що сучасна шкільна практика дедалі більше відходить від формалізованих ієрархічних моделей взаємодії й орієнтується на горизонтальне партнерство, у межах якого школа діє прозоро, комунікує системно, звітує перед батьками, створює можливості для зворотного зв'язку та враховує різноманітність родинного досвіду. У таких умовах позакласна й партнерська робота стає важливим механізмом формування інклюзивності, оскільки дозволяє поєднати освітні, соціальні, культурні та комунікативні ресурси (табл. 2.34). Наведені форми роботи свідчать, що інклюзивність у сучасній школі формується не лише через адаптацію освітнього змісту, а й через створення цілісної культури взаємодії, у якій кожен учасник освітнього процесу визнається значущим. Особливо результативними є ті практики, що поєднують комунікацію, співучасть і спільну відповідальність. Саме за таких умов школа перестає бути замкненою інституцією й перетворюється на відкритий соціально-педагогічний простір, де дитина бачить узгодженість дій дорослих, отримує підтримку та набуває досвіду співжиття в різноманітному середовищі.

Таблиця 2.34

Форми позакласної й партнерської роботи у формуванні інклюзивного освітнього середовища

Напрямок	Форми роботи	Учасники	Вплив на інклюзивність
Міжкультурна взаємодія	Дні культур, фестивалі традицій, ярмарки культур, тематичні тижні	Учні, педагоги, батьки, представники громади	Розвиток поваги до культурного розмаїття, подолання упереджень, формування позитивного досвіду міжкультурного спілкування
Комунікативна культура	Клуби діалогу, дискусійні майданчики, «цінні години», зустрічі у форматі «кава з учителем»	Учні, учителі, батьки	Розвиток довіри, навичок слухання, відкритого обговорення проблем і конструктивного зворотного зв'язку
Учнівська участь	Учнівське самоврядування, шкільні ради, ініціативні групи, спільне планування подій	Учні, педагоги, адміністрація	Посилення суб'єктності учнів, включення різних голосів у шкільне життя, розвиток відповідальності й соціальної активності
Соціальна згуртованість	Волонтерські акції, благодійні ярмарки, добродійні ініціативи, сусідська допомога	Учні, батьки, педагоги, громада	Формування емпатії, солідарності, досвіду спільної дії й підтримки вразливих груп
Безпечне середовище	Служби порозуміння, шкільна медіація, кола порозуміння, відновні практики	Учні, педагоги, психологи, батьки	Профілактика булінгу, ненасильницьке розв'язання конфліктів, зміцнення психологічної безпеки
Партнерство з родинами	Батьківські зустрічі, індивідуальні консультації, тематичні практикуми, дні відкритих дверей, уроки від батьків	Батьки, педагоги, адміністрація	Зміцнення довіри між школою й родиною, узгодження виховних підходів, підтримка дитини в єдиному освітньому просторі
Культурно чутлива комунікація	Персоналізовані повідомлення, гнучкі формати зустрічей, індивідуальні бесіди,	Педагоги, батьки, адміністрація	Зниження комунікативних перешкод, урахування соціального й культурного контексту сімей, підвищення

	переклад та адаптація інформації за потреби		залученості родин
Взаємодія з громадою	Спільні проекти зі службами, бібліотеками, музеями, громадськими організаціями, благодійними фондами	Школа, громада, батьки, учні	Розширення ресурсів підтримки, посилення соціальної інтеграції, включення дитини в ширший суспільний простір
Безпекове партнерство	Спільне облаштування укриттів, тривожні набори, інформаційні зустрічі щодо дій у кризових ситуаціях	Адміністрація, батьки, педагоги, громада	Підвищення відчуття захищеності, зміцнення довіри, спільна відповідальність за безпеку дітей
Прозорість і підзвітність	Регулярні звіти перед батьками, відкриті інформаційні канали, шкільні сторінки, електронні розсилки	Адміністрація, педагоги, батьки	Зменшення конфліктогенності, формування довіри, попередження непорозумінь

Джерело: складено авторами

Та все ж, без розуміння того, як батьки сприймають освітнє середовище, які труднощі переживають їхні діти і яку форму співпраці вони вважають найефективнішою, побудувати справді партнерські відносини між школою й родиною практично неможливо. Саме тому в практиці міжкультурної й інклюзивної освіти важливе місце посідають діагностичні інструменти, що дозволяють педагогам отримувати системну інформацію про потреби родин, рівень їхньої залученості до шкільного життя та готовність до співпраці.

Одним із найдоступніших і водночас найефективніших методів такого вивчення є анкетування. Важливо, щоб зміст анкети було орієнтовано не на формальний контроль, а на встановлення відкритого діалогу між школою й сім'єю, у центрі якого перебуває добробут дитини, її психологічна безпека, навчальний розвиток і соціальна інтеграція. Саме із цією метою пропонується діагностична анкета, спрямована на виявлення готовності родини до партнерства зі школою в умовах інклюзивного освітнього середовища (табл. 2.35).

Таблиця 2.35

Анкета для батьків «Готовність родини до партнерства зі школою в умовах інклюзивного освітнього середовища»

№	Запитання	Варіанти відповіді
1	Які аспекти шкільного життя вашої дитини для вас найважливіші?	☐ безпека й психологічний комфорт ☐ якість навчання ☐ взаємини з однокласниками ☐ підтримка вчителя ☐ розвиток здібностей дитини ☐ інше
2	Яку форму взаємодії зі школою ви вважаєте найзручнішою?	☐ особисті зустрічі ☐ онлайн-зустрічі ☐ електронні повідомлення ☐ батьківські збори ☐ індивідуальні консультації

3	Якої інформації про навчання або самопочуття дитини вам бракує?	Відкрита відповідь
4	Чи виникають у вашої дитини труднощі в спілкуванні з однокласниками або вчителями?	☐ ні ☐ інколи ☐ так (опишіть ситуацію)
5	Чи потребує ваша дитина додаткової підтримки в школі?	☐ емоційної ☐ навчальної ☐ мовної ☐ соціальної ☐ не потребує
6	У яких шкільних ініціативах ви готові брати участь?	☐ культурні заходи ☐ благодійні акції ☐ волонтерські проекти ☐ майстер-класи ☐ допомога в організації подій
7	Чи є у вашій родині культурні, мовні або родинні особливості, які школі варто враховувати?	Відкрита відповідь
8	Які теми ви хотіли б обговорювати під час батьківських зустрічей?	☐ навчальна мотивація ☐ психологічна підтримка дітей ☐ профілактика булінгу ☐ цифрова безпека ☐ інше
9	Що, на вашу думку, найбільше сприяє довірі між школою й родиною?	Відкрита відповідь
10	Які пропозиції ви маєте для поліпшення інклюзивного освітнього середовища в школі?	Відкрита відповідь

Джерело: складено авторами

Вивчення позиції батьків щодо взаємодії зі школою – важливий складник формування інклюзивного освітнього середовища, однак для повного розуміння ситуації доцільно враховувати також погляд самих учнів. Діти можуть по-іншому оцінювати атмосферу в родині, характер взаємодії з батьками, рівень підтримки й емоційного комфорту. Орієнтовну форму анкети для учнів подано в табл. 2.36.

Результати анкетування можуть стати інструментом діагностики соціально-психологічного клімату в класі й основою для планування виховної роботи закладу освіти. Аналіз відповідей учнів і батьків дає змогу виявити рівень психологічної підтримки дітей, особливості комунікації між учасниками освітнього процесу й потенційні ризики соціальної ізоляції, конфліктів або проявів булінгу. Отримані дані дозволяють визначити актуальні потреби учнів і спрямувати виховну діяльність на розвиток партнерської взаємодії, довіри й культури взаємоповаги в шкільному середовищі. Використання результатів

анкетування в плануванні виховної роботи забезпечує перехід від епізодичних заходів до системної діяльності, спрямованої на формування інклюзивного освітнього середовища.

Таблиця 2.36

Анкета для учнів «Мoje життя в родині й взаємодія зі школою»

№	Запитання	Варіанти відповіді
1	Що для тебе найважливіше в родині?	☐ підтримка й розуміння ☐ спільне спілкування ☐ допомога в навчанні ☐ відчуття безпеки
2	Чи відчуваєш ти підтримку батьків у навчанні?	☐ завжди ☐ інколи ☐ рідко
3	Як ти зазвичай розповідаєш батькам про свій день у школі?	☐ охоче розповідаю ☐ інколи розповідаю ☐ майже не розповідаю
4	Чи цікавляться батьки твоїми шкільними справами?	☐ часто ☐ інколи ☐ майже не цікавляться
5	Чи почувашся ти комфортно в школі?	☐ так ☐ не завжди ☐ ні
6	До кого ти звертаєшся по допомогу, якщо виникає проблема?	☐ до батьків ☐ до вчителя ☐ до друзів ☐ до шкільного психолога
7	Що допомагає тобі почуватися впевнено в школі?	☐ підтримка друзів ☐ підтримка вчителів ☐ підтримка батьків ☐ цікаві уроки
8	Чи береш ти участь у позакласних заходах або шкільних ініціативах?	☐ часто ☐ інколи ☐ рідко
9	Що, на твою думку, робить школу дружньою й безпечною для всіх учнів?	Відкрита відповідь
10	Що, на твою думку, можна зробити, щоб у школі всім було комфортніше навчатися?	Відкрита відповідь

Джерело: складено авторами

Практична реалізація міжкультурної педагогіки передбачає організацію навчального процесу з урахуванням культурного й мовного різноманіття учнів, адаптацію навчальних інструкцій і завдань, використання візуальних матеріалів та підтримку багатомовної комунікації. Важливе значення також має розвиток групової взаємодії, проведення дискусій і застосування навчальних вправ, спрямованих на формування емпатії, толерантності й навичок конструктивного діалогу. Основні педагогічні інструменти реалізації

міжкультурної педагогіки в навчальному процесі узагальнено в табл. 2.37.

Таблиця 2.37

**Педагогічні інструменти формування міжкультурно чутливого
й інклюзивного освітнього середовища**

Педагогічний інструмент	Характеристика застосування	Мета використання	Очікуваний освітній ефект
Культурно чутливе планування уроку	Урахування культурного досвіду учнів під час добору прикладів, текстів, ілюстрацій	Створення інклюзивного навчального середовища	Підвищення залученості учнів і відчуття належності до спільноти
Адаптація навчальних інструкцій	Використання простих формулювань, візуальних підказок, прикладів виконання завдань	Підтримка учнів із різним мовним досвідом	Поліпшення розуміння завдань і зниження навчальних перешкод
Робота з мовним різноманіттям	Пояснення основних термінів, використання візуалізації, словників, перекладів	Підтримка учнів, для яких мова навчання нерідна	Формування мовної впевненості й активної участі в навчанні
Організація групової взаємодії	Робота в малих групах, змішаних командах, взаємне навчання	Розвиток міжкультурної комунікації та співпраці	Формування навичок взаємодії й толерантності
Дискусійні методи	Організація обговорень, дебатів, аналізу різних точок зору	Розвиток критичного мислення й культури діалогу	Формування поваги до різних культурних позицій
Використання міжкультурних прикладів	Включення матеріалів про різні країни, традиції, історії культур	Розширення світогляду учнів	Формування міжкультурної компетентності
Рефлексивні вправи	Обговорення власного досвіду, почуттів і ставлень	Розвиток емпатії й саморефлексії	Формування культури взаємоповаги

Джерело: складено авторами

Наведені інструменти засвідчують, що реалізація міжкультурної педагогіки в шкільній практиці не потребує радикальної трансформації навчального процесу, а ґрунтується на системному використанні педагогічних підходів, які враховують культурне, мовне й соціальне різноманіття учнів. Культурно чутливе планування уроку, адаптація навчальних інструкцій, підтримка мовного різноманіття, організація групової взаємодії й застосування дискусійних методів сприяють активній участі учнів у навчанні та формуванню безпечного освітнього середовища, у якому різні культурні досвіди розглядаються як ресурс розвитку й взаємного збагачення. Важливий елемент такої педагогічної практики – використання формувального оцінювання (табл. 2.38), спрямованого на підтримку

навчального поступу учнів і розвиток їхніх індивідуальних можливостей. Запропоновані компоненти оцінювання сприяють формуванню справедливішої та інклюзивнішої системи визначення навчальних досягнень учнів. Поєднання оцінювання предметних результатів із аналізом комунікативної активності, навичок співпраці, критичного мислення й рефлексії дозволяє комплексно оцінити навчальний поступ кожного учня та врахувати особливості його мовного й культурного досвіду.

Таблиця 2.38

Підходи до оцінювання навчальних досягнень учнів в умовах культурного й мовного різноманіття

Компонент оцінювання	Об'єкт оцінювання	Особливості адаптації з урахуванням культурного й мовного різноманіття	Приклад педагогічного застосування
Предметні знання	Рівень засвоєння навчального матеріалу, розуміння основних понять	Використання різних форм демонстрації знань: письмових, усних, візуальних або проєктних	Письмове завдання, усна презентація, створення постера або інфографіки
Комунікативна активність	Участь у дискусіях, обговореннях, груповій роботі	Надання додаткового часу для відповіді, підтримка учнів із мовними труднощами, використання підказок або прикладів	Оцінювання участі в груповому обговоренні або презентації результатів
Навички співпраці	Взаємодія з однокласниками під час виконання спільних завдань	Оцінювання не лише результату, а й процесу роботи в команді	Виконання спільного дослідницького або творчого проєкту
Критичне мислення	Здатність аналізувати різні точки зору й аргументувати власну позицію	Використання відкритих запитань, аналізу ситуацій, порівняння культурних прикладів	Обговорення міжкультурної ситуації або аналіз соціальної проблеми
Рефлексія	Усвідомлення власного досвіду навчання та взаємодії	Використання коротких письмових або усних рефлексивних вправ	Відповідь на запитання «що нового я сьогодні дізнався?» або «що було для мене складним?»

Джерело: складено авторами

Такий підхід зменшує ризик упередженості та сприяє використанню культурного й мовного різноманіття як ресурсу розвитку освітнього процесу.

Важливе завдання педагогічної практики в полікультурному освітньому середовищі – запобігання конфліктам і конструктивне реагування на ситуації міжкультурного непорозуміння. Конфлікти між учнями можуть виникати через мовні бар'єри, соціальні відмінності або стереотипні уявлення, тому ефективна педагогічна стратегія має поєднувати профілактику конфліктів і використання відновних підходів до їх розв'язання. Основні інструменти – медіація, формування чітких правил взаємодії в класі, застосування алгоритмів

реагування на випадки булінгу або дискримінації, а також підтримка учасників конфліктних ситуацій і відновлення взаєморозуміння між ними. Узагальнення основних стратегій вирішення міжкультурних конфліктів у шкільному середовищі подано в табл. 2.39.

Таблиця 2.39

Стратегії вирішення міжкультурних конфліктів у шкільному середовищі

Ситуація	Дії вчителя	Інструмент	Очікуваний результат
Непорозуміння між учнями різних культур	Організація відкритого обговорення ситуації, надання можливості кожній стороні висловити свою позицію	Медіація, посередництво вчителя або шкільного психолога	Відновлення взаєморозуміння та зниження напруженості між учнями
Використання образливих висловлювань або стереотипних суджень	Пояснення неприйнятності дискримінаційної поведінки, обговорення значення поваги до культурних відмінностей	Ненасильницька комунікація, освітня бесіда	Формування культури поваги й відповідальної комунікації
Груповий конфлікт між учнями	Організація спільного обговорення проблемної ситуації, пошук компромісних рішень	Коло діалогу, фасилітоване обговорення	Відновлення співпраці й згуртованості колективу
Прояви булінгу або дискримінації	Негайне реагування, фіксація випадку, підтримка постраждалої сторони й залучення адміністрації школи	Алгоритм реагування на булінг, консультації психолога	Захист прав учнів і запобігання повторенню конфлікту
Напруженість у класному колективі	Формування спільних правил взаємодії, організація профілактичних виховних заходів	Класний договір, правила взаємоповаги	Стабілізація психологічного клімату й зміцнення довіри

Джерело: складено авторами

Наведені стратегії демонструють, що вирішення міжкультурних конфліктів у шкільному середовищі має ґрунтуватися не лише на реагуванні на проблемні ситуації, а й на системній профілактичній роботі.

Таким чином, упровадження міжкультурної педагогіки в повсякденну практику школи передбачає комплексний підхід, який охоплює організацію навчального процесу, використання різноманітних методів оцінювання, розвиток партнерства з батьками й застосування ефективних стратегій вирішення конфліктів. Поєднання цих напрямів створює передумови для формування інклюзивного освітнього середовища, у якому кожен учень має можливість навчатися, розвиватися й почуватися повноцінним учасником шкільної спільноти.

Висновки до розділу 2

Проведений аналіз свідчить, що освітня міграція виступає одним із чинників трансформації сучасних освітніх систем та істотно впливає на процес формування людського капіталу. У межах теорії людського капіталу (Т. Шульц (T. Schultz), Г. Бекер (G. Becker)) освіта розглядається як основний механізм накопичення знань, навичок і компетентностей, які визначають економічний та соціальний потенціал суспільства. За умов інтенсивних міграційних процесів освітні системи змушені адаптуватися до нових форм мобільності учнів, зміни структури освітніх потоків і появи різноманітних освітніх траєкторій. Статистичні дані демонструють значні масштаби освітньої міграції українських дітей, спричиненої воєнними подіями. Станом на 2024 рік за межами України перебувало понад 1,5 млн дітей, значну частину яких було залучено до систем освіти країн Європейського Союзу. Водночас близько 4,9 млн учнів продовжували навчання в Україні, що зумовило необхідність адаптації освітнього процесу до умов внутрішньої міграції, дистанційних форм навчання й повернення учнів із міграційним досвідом. Сучасний стан освітнього середовища України характеризується поєднанням демографічних, соціальних і гуманітарних трансформацій. У системі дошкільної освіти навчається 836,4 тис. дітей, серед яких 55,4 тис. мають особливі освітні потреби, однак лише 13,1 тис. охоплені інклюзивними групами. Паралельно простежується скорочення контингенту дітей у закладах дошкільної освіти: у міських поселеннях їхня кількість зменшилася з 985 тис. до 643 тис., а в сільських територіях – з 319 тис. до 194 тис. упродовж 2017–2023 років. Такі зміни відображають демографічний спад, міграційні процеси й вплив воєнних подій на функціонування освітньої системи.

Посилення соціально-гуманітарних викликів супроводжується зростанням потреб в освітній і психологічній підтримці дітей. Кількість дітей, які потребують освітньої допомоги, зросла з 55 тис. у 2021 році до 120 тис. у 2025 році, що пов'язано з порушенням безперервності навчання, переміщенням населення та психологічними наслідками війни. У відповідь на

ці виклики розширюється міжнародна освітня підтримка: у 2025 році гуманітарні освітні програми охопили 2,6 млн дітей, а 1,6 млн отримали психосоціальну допомогу.

У таких умовах особливого значення набувають інклюзивні й міжкультурні педагогічні підходи, які сприяють формуванню безпечного освітнього середовища, розвитку культури взаємоповаги та ефективної комунікації між учасниками освітнього процесу. Поєднання мовної підтримки, педагогічної адаптації, формувального оцінювання й культурно чутливих методичних інструментів створює передумови для успішної інтеграції учнів із різним соціокультурним і міграційним досвідом у національну систему освіти.

Узагальнення результатів дослідження свідчить, що подальший розвиток освітньої політики у сфері інтеграції учнів із міграційним досвідом потребує поєднання міжнародного досвіду, міжкультурних педагогічних практик і системної підтримки освітніх закладів. Такий підхід сприятиме підвищенню адаптивності освітньої системи, зміцненню соціальної згуртованості й розвитку людського капіталу країни в умовах сучасних суспільних трансформацій.

Запитання для самоконтролю

Рівень знання

1. Назвіть основні моделі інтеграції новоприбулих учнів, які застосовуються в освітніх системах Канади, Австралії, Німеччини, Швеції й Нідерландів.

Методичний коментар: під час відповіді слід пригадати основні інструменти підтримки, характерні для кожної країни: мовні програми, підготовчі класи, індивідуальні освітні траєкторії й механізми предметної підтримки. Зверніть увагу на специфічні терміни, що використовуються в різних системах освіти (наприклад, ESL/ELD, EAL/D, DaZ, study guidance, ISK). Важливо не лише назвати країни, а й пов'язати їх із відповідними організаційними моделями підтримки новоприбулих учнів.

2. Які інструменти первинної діагностики освітнього досвіду й мовної підготовки новоприбулих учнів використовуються в міжнародній практиці?

Методичний коментар: у відповіді необхідно згадати приклади систем

оцінювання або процедур діагностики, що використовуються в різних країнах. Зосередьтеся на тому, для чого застосовується така діагностика і які аспекти вона охоплює (мовні навички, попередній навчальний досвід, академічні знання). Варто також звернути увагу на роль цих інструментів у формуванні індивідуальної освітньої траєкторії учня.

3. Назвіть основні фази мовної адаптації учнів із міграційним досвідом у моделі континууму мовного розвитку.

Методичний коментар: у відповіді варто пригадати структуру рівнів мовної інтеграції, що використовується в сучасних моделях підтримки учнів із міграційним досвідом. Необхідно назвати кожен етап й коротко охарактеризувати її загальний зміст. Зверніть увагу на те, що ці рівні відображають поступовий розвиток мовленнєвих навичок від базової адаптації до академічної інтеграції. Доцільно також зазначити, які мовні вміння розвиваються на кожному етапі.

4. Що означає поняття «міжкультурна педагогіка» і які її основні принципи?

Методичний коментар: під час відповіді пригадайте визначення міжкультурної педагогіки, подане в підрозділі. Зверніть увагу на її зв'язок із культурним різноманіттям, толерантністю, рівністю й недискримінацією. Важливо назвати основні принципи, що лежать в основі цього підходу (повага до культурної різноманітності, діалог культур, інклюзивність, взаєморозуміння). У відповіді доцільно також згадати роль міжкультурної педагогіки у формуванні безпечного освітнього середовища.

5. Які основні методи використовуються в міжкультурній педагогіці під час організації навчального процесу?

Методичний коментар: згадайте приклади методів, розглянутих у підрозділі: групову взаємодію, дискусії, використання міжкультурних прикладів, рефлексивні вправи. Поясніть, які педагогічні завдання вони допомагають реалізувати. Варто звернути увагу на те, як ці методи сприяють формуванню міжкультурної компетентності учнів. У відповіді достатньо коротко описати зміст кожного методу.

Рівень розуміння

6. Обґрунтуйте значення індексу Global Talent Competitiveness Index (GTCI) для оцінки розвитку талантів.

Методичний коментар: під час відповіді зверніть увагу на структуру індексу і його основні складники. Порівняйте підхід GTCI із методологією Global Competitiveness Index. Поясніть, чому саме цей індекс важливий для аналізу освітньої політики й людського капіталу. Наведіть приклади відповідних компонентів.

7. Поясніть, чому мовна підтримка розглядається як основний елемент інтеграції учнів із міграційним досвідом у шкільну систему.

Методичний коментар: пояснюючи це запитання, зверніть увагу на зв'язок між мовною компетентністю й доступом до змісту навчальних дисциплін. Варто проаналізувати, як мовні бар'єри впливають на успішність учнів і їхню соціальну інтеграцію в шкільне середовище. Важливо також показати, що мовна підтримка в сучасних освітніх системах поєднується з предметним навчанням, а не існує окремо від нього. Під час відповіді слід продемонструвати розуміння логіки функціонування таких програм.

8. Поясніть роль мовної підтримки в процесі інтеграції учнів із міграційним досвідом у навчальний процес.

Методичний коментар: у відповіді необхідно розкрити значення мовної підтримки як складника адаптації учнів до навчального середовища. Варто пояснити, як мовні труднощі можуть впливати на засвоєння навчального матеріалу. Доцільно звернути увагу на роль візуальних опор, мовних шаблонів і пояснення ключової лексики. Також важливо показати зв'язок між мовною підтримкою й академічною успішністю учнів.

9. Поясніть, як поєднання мовного навчання та предметного змісту сприяє академічній інтеграції учнів.

Методичний коментар: у відповіді варто пояснити ідею інтегрованого навчання мови й предметного змісту. Необхідно показати, як використання предметної лексики й контекстного навчання допомагає учням засвоювати нові знання. Доцільно звернути увагу на роль методик, що поєднують розвиток мовлення й навчальний зміст. Важливо підкреслити значення такого підходу для академічної успішності учнів.

Рівень застосування

10. Запропонуйте практичні заходи для поліпшення позицій України в Global Talent Competitiveness Index.

Методичний коментар: орієнтуйтеся на реальні інструменти державної

освітньої й кадрової політики. Проаналізуйте можливості розвитку професійної підготовки, цифрових компетентностей і міжнародної співпраці. Обґрунтуйте доцільність запропонованих заходів. Важливо показати їхній зв'язок із компонентами індексу.

11. Уявіть, що до школи прибуває група учнів, які не володіють мовою навчання. Які елементи міжнародних моделей інтеграції можна застосувати для організації їх підтримки в українській школі?

Методичний коментар: відповідаючи, спробуйте перенести розглянуті міжнародні практики на новий контекст. Визначте, які інструменти можуть бути найефективнішими в умовах української школи: первинна діагностика, мовні курси, підтримка під час вивчення предметів або індивідуальні освітні маршрути. Зверніть увагу на можливості адаптації цих підходів до національної системи освіти. Мета запитання – перевірити здатність застосовувати здобуті знання в практичній ситуації.

12. Запропонуйте приклад педагогічної стратегії, яка допоможе учневі з міграційним досвідом одночасно опановувати мову навчання й навчальний матеріал із предмету.

Методичний коментар: у відповіді варто використати концепції, розглянуті в міжнародних моделях інтеграції, наприклад інтегроване мовно-предметне навчання або використання візуальної підтримки. Поясніть, як таку стратегію може бути організовано на уроці та які педагогічні інструменти доцільно застосувати. Зверніть увагу на роль учителя в організації навчального процесу й підтримці учнів різного мовного рівня. Завдання перевіряє здатність використовувати теоретичні знання в педагогічній практиці.

13. Чому партнерство між школою й родиною – важливий елемент формування інклюзивного освітнього середовища?

Методичний коментар: розкрийте значення співпраці між педагогами й батьками для розвитку дитини. Варто звернути увагу на роль комунікації, довіри й спільної відповідальності за освітній процес. Поясніть, як участь родин у шкільному житті сприяє кращому розумінню потреб дітей. У відповіді можна також згадати приклади форм такої взаємодії.

Рівень аналізу

14. Порівняйте динаміку України й країн Центральної та Східної Європи за показниками HDI та GCI.

Методичний коментар: використовуйте статистичні таблиці підрозділу для побудови порівняння. Визначте спільні й відмінні тенденції розвитку. Проаналізуйте роль освітніх компонентів у формуванні індексів. Зверніть увагу на довоєнні й воєнні періоди.

15. Проаналізуйте сильні й слабкі сторони різних моделей інтеграції новоприбулих учнів (підготовчі класи, інтеграція в регулярні класи з підтримкою, використання рідної мови в навчанні).

Методичний коментар: для відповіді потрібно розкласти проблему інтеграції на окремі складники й порівняти різні підходи. Зверніть увагу на педагогічні, соціальні й організаційні аспекти кожної моделі. Важливо показати, як певні механізми можуть сприяти інтеграції або, навпаки, створювати ризики для навчальної траєкторії учнів. Завдання спрямоване на розвиток аналітичного мислення.

16. Проаналізуйте, які чинники можуть впливати на виникнення міжкультурних конфліктів у шкільному середовищі.

Методичний коментар: розкладіть проблему на кілька складників. Зверніть увагу на соціальні, культурні й психологічні чинники, що можуть спричиняти конфлікти. Важливо показати, як стереотипи, мовні бар'єри або нерозуміння культурних особливостей можуть впливати на взаємодію учнів. У відповіді доцільно розглянути взаємозв'язок між цими чинниками.

Рівень синтезу

17. Розробіть концепцію післявоєнної модернізації освіти України.

Методичний коментар: поєднайте результати аналізу викликів і перспектив розвитку освіти. Ураховуйте процеси європейської інтеграції й цифрової трансформації. Запропонуйте комплексну модель реформ. Представте системний і послідовний підхід.

18. Запропонуйте власну ідею навчального заходу або уроку, спрямованого на розвиток міжкультурної компетентності учнів.

Методичний коментар: спробуйте поєднати різні методи навчання, розглянуті в підрозділі. Подумайте, які види діяльності можуть сприяти розвитку толерантності й взаєморозуміння. Важливо описати мету заходу, основні етапи й очікувані результати. У відповіді треба показати, як така

діяльність сприятиме формуванню культури діалогу.

Рівень оцінювання

19. Оцініть ефективність використання формувального оцінювання в процесі навчання учнів із міграційним досвідом.

Методичний коментар: у відповіді необхідно сформулювати власне обґрунтоване судження щодо ролі формувального оцінювання в навчальному процесі. Варто визначити його переваги й можливі обмеження. Доцільно звернути увагу на вплив такого оцінювання на мотивацію учнів і якість навчання. Важливо підкріпити оцінку аргументами, що впливають із матеріалу розділу.

20. Оцініть роль міжкультурної педагогіки у формуванні безпечного й інклюзивного освітнього середовища.

Методичний коментар: у відповіді важливо висловити власне обґрунтоване судження. Проаналізуйте, які можливості створює міжкультурний підхід для розвитку шкільного середовища. Зверніть увагу на його вплив на профілактику конфліктів, розвиток толерантності й підтримку різноманіття. Аргументуйте свою позицію прикладами або узагальненнями з підрозділу.

Тестові завдання

Тестові завдання з однією правильною відповіддю

1. Яка основна мета мовної підтримки новоприбулих учнів у шкільній системі?

- а) формування лише базових розмовних навичок;
- б) забезпечення можливості опановувати навчальні предмети мовою навчання;
- в) підготовка учнів до вступу у вищі навчальні заклади;
- г) навчання виключно граматики державної мови.

2. Який інструмент використовується у Швеції для первинної оцінки навчального досвіду новоприбулих учнів?

- а) International Student Test;
- б) Kartläggning;
- в) Academic Entry Assessment;

г) Language Adaptation Module.

3. Яка з наведених моделей найчастіше передбачає тимчасове навчання учнів окремо від регулярних класів?

- а) модель паралельної підтримки у звичайному класі;
- б) модель підготовчих (перехідних) класів;
- в) модель індивідуального дистанційного навчання;
- г) модель факультативних мовних курсів.

4. Основною метою мовної підтримки учнів із міграційним досвідом є:

- а) прискорене вивчення граматики української мови;
- б) забезпечення інтеграції учнів у навчальний процес через розвиток мовної компетентності;
- в) зменшення обсягу навчального матеріалу з предметів;
- г) повна заміна предметного навчання мовною підготовкою.

5. Міжкультурна педагогіка спрямована насамперед на:

- а) формування в учнів знань лише про історію різних країн;
- б) організацію навчання учнів за окремими культурними групами;
- в) розвиток взаєморозуміння й поваги до культурного різноманіття;
- г) повну відмову від традиційної системи навчання.

6. Інклюзивне освітнє середовище передбачає:

- а) навчання лише обдарованих учнів;
- б) створення умов для навчання всіх учнів незалежно від їхніх особливостей;
- в) навчання дітей з особливими потребами в окремих закладах;
- г) обмеження участі батьків у навчальному процесі.

7. У чому полягає основна функція study guidance у шведській системі освіти?

- а) у проведенні психологічної підтримки учнів;
- б) у наданні допомоги в засвоєнні предметів мовою, зрозумілою учневі;
- в) у підготовці учнів до вступу в професійні заклади освіти;
- г) у проведенні позакласних мовних курсів.

8. Яка організаційна структура в Нідерландах забезпечує методичну підтримку шкіл, що працюють із новоприбулими учнями?

- а) LOWAN;
- б) OECD Education Network;
- в) European Integration Board;

г) National Student Integration Service.

9. Який ризик найчастіше пов'язаний із тривалим перебуванням учнів у підготовчих класах?

- а) недостатній рівень мовної підготовки;
- б) ізоляція від шкільного середовища й затримка переходу до регулярного навчання;
- в) підвищення навчального навантаження;
- г) відсутність можливості оцінювання знань.

10. Яка з наведених характеристик найточніше описує фазу базової комунікації в мовній адаптації учнів?

- а) учень використовує окремі слова й жести для комунікації;
- б) учень будує прості речення й відповідає на запитання;
- в) учень аргументує власну позицію в дискусії;
- г) учень аналізує складні навчальні тексти.

11. Яке з наведених педагогічних рішень найефективніше підтримує мовну адаптацію учнів на початковому етапі?

- а) використання складних текстів для самостійного аналізу;
- б) зменшення кількості предметів у навчальному плані;
- в) використання візуальних опор і мовних шаблонів;
- г) оцінювання виключно письмових відповідей.

12. Який підхід передбачає поєднання мовного навчання з опануванням предметного змісту?

- а) традиційне граматичне навчання;
- б) метод перекладу текстів;
- в) інтегроване навчання мови й предмета (CLIL);
- г) метод індивідуального читання.

13. Який метод навчання найбільше сприяє розвитку міжкультурного діалогу між учнями?

- а) індивідуальне виконання письмових завдань;
- б) лекційне пояснення матеріалу;
- в) групова робота й обговорення різних поглядів;
- г) механічне заучування термінів.

14. Який принцип лежить в основі сучасних міжнародних моделей інтеграції новоприбулих учнів?

- а) пріоритет повної мовної підготовки перед предметним навчанням;

б) паралельне поєднання мовної підтримки й вивчення академічних предметів;

в) перехід учнів до професійної освіти одразу після мовної адаптації;

г) використання виключно дистанційних форм навчання.

15. Яка з наведених характеристик найкраще відображає відмінність між освітніми моделями Канади й Німеччини?

а) у Канаді застосовується лише дистанційна мовна підтримка;

б) у Німеччині відсутні програми інтеграції учнів;

в) у Канаді частіше застосовується підтримка в межах регулярних класів, тоді як у Німеччині поширені підготовчі класи;

г) у Німеччині мовна підтримка надається лише після завершення навчального року.

16. Який чинник найчастіше визначає ефективність системи підтримки новоприбулих учнів у школі?

а) тривалість навчального року;

б) наявність педагогічних кадрів і ресурсів для мовної та предметної підтримки;

в) розмір шкільної бібліотеки;

г) кількість факультативних занять.

17. Яке завдання виконує первинна діагностика навчального досвіду новоприбулих учнів?

а) визначення рівня фізичної підготовки учнів;

б) формування індивідуальної освітньої траєкторії та визначення рівня академічної підготовки;

в) визначення позашкільних інтересів учнів;

г) розподіл учнів за позакласними гуртками.

18. Яка основна функція систематичного моніторингу мовного прогресу учнів?

а) визначення рівня володіння мовою лише на початку навчання;

б) контроль дисципліни під час навчального процесу;

в) виявлення динаміки мовного розвитку й коригування педагогічних стратегій;

г) перевірка знань учнів наприкінці навчального року.

19. Який із наведених критеріїв найбільше відповідає принципам формуального оцінювання в роботі з учнями з міграційним досвідом?

- а) оцінювання лише граматичної правильності відповіді;
- б) поєднання оцінювання предметних знань і мовної зрозумілості відповіді;
- в) перевірка тільки правильності перекладу тексту;
- г) оцінювання виключно письмових робіт.

20. Яка педагогічна практика найбільше відповідає принципам міжкультурної педагогіки?

- а) використання однакових прикладів і матеріалів для всіх учнів без урахування їхнього досвіду;
- б) залучення прикладів із різних культур та організація обговорення різних поглядів;
- в) викладання матеріалу без можливості обговорення;
- г) оцінювання учнів лише за результатами письмових тестів.

Тестові завдання з кількома правильними відповідями

1. Які інструменти підтримки новоприбулих учнів найчастіше застосовуються в міжнародних освітніх моделях інтеграції?

- а) первинна діагностика освітнього досвіду й рівня знань;
- б) спеціальні мовні програми або курси другої мови;
- в) підтримка у вивченні предметів мовою, зрозумілою учневі;
- г) повна ізоляція учнів у спеціалізованих школах;
- д) тимчасові підготовчі або перехідні класи.

2. Які характеристики є типовими для моделі підготовчих (перехідних) класів у системах інтеграції новоприбулих учнів?

- а) тимчасове навчання учнів у спеціальному класі для мовної адаптації;
- б) поступовий перехід до навчання в регулярних класах;
- в) одночасне повне включення учня у всі предмети без мовної підтримки;
- г) зосередження на розвитку мовних навичок і базових академічних знань;
- д) навчання виключно дистанційними методами.

3. Які механізми використовуються в міжнародній практиці для запобігання втратам у предметному навчанні під час мовної адаптації учнів?

- а) використання study guidance або предметної підтримки;
- б) викладання окремих тем із використанням рідної мови учня;

- в) повна відмова від вивчення складних предметів;
- г) інтеграція мовного навчання з предметним змістом;
- д) скорочення навчальної програми для новоприбулих учнів.

4. Які чинники можуть створювати ризики для освітньої траєкторії новоприбулих учнів у школі?

- а) недостатній рівень володіння мовою навчання;
- б) нестача підготовлених педагогів або асистентів;
- в) заниження освітніх очікувань щодо учнів;
- г) надмірна увага до мовної підтримки;
- д) обмежений доступ до академічних предметів.

5. Які педагогічні підходи сприяють ефективній мовній адаптації учнів із міграційним досвідом?

- а) використання візуальних опор під час пояснення навчального матеріалу;
- б) систематичне застосування мовних шаблонів і фразових моделей;
- в) зменшення обсягу навчального матеріалу з усіх предметів;
- г) інтеграція мовного розвитку в предметне навчання;
- д) повна заміна предметного навчання інтенсивним мовним курсом.

6. Які характеристики відповідають принципам формувального оцінювання мовного розвитку учнів?

- а) регулярне спостереження за мовним прогресом учнів;
- б) використання рівневих мовних дескрипторів;
- в) оцінювання лише граматичної правильності відповіді;
- г) надання учням зворотного зв'язку щодо мовного розвитку;
- д) проведення оцінювання виключно наприкінці навчального року.

7. Які елементи навчального процесу сприяють розвитку академічної мови учнів із міграційним досвідом?

- а) пояснення основної навчальної лексики перед виконанням завдання;
- б) використання схем, таблиць і графічних організаторів;
- в) виконання завдань виключно в письмовій формі;
- г) організація усної мовленнєвої практики на основі мовних моделей;
- д) заміна усного мовлення читанням текстів.

8. Які принципи характерні для міжкультурної педагогіки?

- а) повага до культурного різноманіття;
- б) ізоляція учнів за культурною або мовною ознакою;

- в) розвиток міжкультурного діалогу;
- г) формування толерантності й взаєморозуміння;
- д) повна відмова від традиційних навчальних програм.

9. Які педагогічні методи сприяють формуванню міжкультурної компетентності учнів?

- а) організація групової роботи й спільних проєктів;
- б) використання міжкультурних прикладів у навчальному матеріалі;
- в) обмеження комунікації між учнями під час уроку;
- г) проведення дискусій та обговорення різних поглядів;
- д) виключно індивідуальна письмова робота.

10. Які заходи можуть сприяти профілактиці міжкультурних конфліктів у шкільному середовищі?

- а) розвиток навичок ненасильницької комунікації;
- б) організація діалогу між учнями й обговорення конфліктних ситуацій;
- в) ігнорування проявів дискримінації в класі;
- г) формування правил взаємоповаги в класному колективі;
- д) обмеження спілкування між учнями різних культур.

Тестові завдання з розгорнутою відповіддю

1. Проаналізуйте різні моделі інтеграції новоприбулих учнів у шкільні системи (підготовчі класи, інтеграція в регулярні класи з мовною підтримкою, використання рідної мови в навчанні). Визначте їхні переваги та обмеження й обґрунтуйте, яка модель або комбінація моделей найефективніша для забезпечення академічної успішності та соціальної інтеграції учнів.

Критерії оцінювання:

Змістовна повнота (до 4 балів): охарактеризовано щонайменше дві моделі інтеграції учнів; визначено їхні організаційні особливості; проаналізовано переваги й потенційні обмеження кожної моделі.

Аналітичність і аргументація (до 3 балів): проведено порівняльний аналіз різних моделей інтеграції; використано приклади міжнародної освітньої практики; обґрунтовано власну позицію щодо ефективності моделей.

Синтез та узагальнення (до 2 балів): сформульовано узагальнювальний висновок; запропоновано оптимальну модель або комбінацію моделей інтеграції.

Логіка й структура викладу (до 1 бала): відповідь має чітку структуру (вступ, основна частина, висновок); аргументи подано послідовно та логічно.

2. Уявіть, що система освіти вашої країни має розробити політику інтеграції учнів із міграційним досвідом у школи. Запропонуйте концептуальну модель такої політики, використовуючи елементи міжнародного досвіду. Обґрунтуйте, які механізми підтримки мають бути основними для забезпечення рівного доступу до освіти й запобігання освітнім утратам.

Критерії оцінювання:

Змістовна повнота (до 4 балів): визначено основні виклики інтеграції учнів із міграційним досвідом; охарактеризовано ключові елементи освітньої політики (мовна підтримка, діагностика освітніх потреб, педагогічна й психологічна підтримка).

Аналітичність і використання міжнародного досвіду (до 3 балів): наведено приклади міжнародних моделей або практик інтеграції; показано можливості їх адаптації до національного освітнього контексту.

Обґрунтованість запропонованої моделі (до 2 балів): пояснено ефективність запропонованих механізмів підтримки; показано їхній зв'язок із забезпеченням академічної успішності й соціальної інтеграції учнів.

Логіка й структура викладу (до 1 бала): відповідь має логічну структуру (поставлення проблеми, аргументація, висновок); думки сформульовано чітко й послідовно.

3. У процесі інтеграції учнів із міграційним досвідом школа має створити освітнє середовище, яке одночасно забезпечує розвиток мовної компетентності й засвоєння навчального змісту. Оцініть ефективність інтегрованого підходу до навчання мови та предметного змісту (CLIL) у роботі з учнями з міграційним досвідом. Проаналізуйте педагогічні можливості цього підходу, а також можливі труднощі його застосування в шкільній практиці. Обґрунтуйте доцільність використання інтегрованого навчання для підтримки академічної адаптації учнів.

Критерії оцінювання

Змістовна повнота (до 4 балів): розкрито сутність інтегрованого навчання мови й предметного змісту (CLIL); визначено педагогічні переваги цього підходу; окреслено можливі труднощі його впровадження.

Аналітичність та аргументація (до 3 балів): наведено аргументи щодо ефективності інтегрованого навчання; використано приклади педагогічних

ситуацій або освітніх практик; обґрунтовано власну позицію щодо доцільності підходу.

Синтез та оцінювання (до 2 балів): сформульовано власну оцінку педагогічної ефективності CLIL; зроблено узагальнення щодо його ролі в мовній та академічній інтеграції учнів.

Логіка й структура викладу (до 1 бала): відповідь має логічну структуру; виклад послідовний і науково аргументований.

4. Проаналізуйте роль міжкультурної педагогіки у формуванні інклюзивного освітнього середовища в сучасній школі. Розгляньте, які педагогічні підходи й методи можуть сприяти подоланню культурних стереотипів, розвитку толерантності та ефективній взаємодії учнів із різним культурним і мовним досвідом. Обґрунтуйте, які педагогічні інструменти найефективніші для формування міжкультурної компетентності учнів.

Критерії оцінювання:

Змістовна повнота (до 4 балів): розкрито сутність міжкультурної педагогіки; пояснено її значення для формування інклюзивного освітнього середовища; наведено приклади педагогічних методів або форм роботи.

Аналітичність та аргументація (до 3 балів): проаналізовано вплив міжкультурної педагогіки на освітній процес; обґрунтовано значення міжкультурної взаємодії для розвитку учнів; використано приклади освітніх практик або педагогічних ситуацій.

Синтез та узагальнення (до 2 балів): сформульовано узагальнювальний висновок щодо ролі міжкультурної педагогіки; визначено основні педагогічні умови її ефективного реалізації.

Логіка й структура викладу (до 1 бала): текст має чітку структуру (вступ, основна частина, висновок); аргументацію подано послідовно й логічно.

5. Проаналізуйте можливі причини виникнення міжкультурних конфліктів у шкільному середовищі. Розгляньте роль мовних бар'єрів, культурних стереотипів і соціально-психологічних чинників у формуванні конфліктних ситуацій між учнями. Обґрунтуйте, які педагогічні стратегії (медіація, ненасильницька комунікація, формування правил класу, розвиток міжкультурного діалогу) можуть бути найефективнішими для їх попередження й вирішення.

Критерії оцінювання:

Змістовна повнота (до 4 балів): визначено основні причини міжкультурних конфліктів у шкільному середовищі; охарактеризовано мовні, культурні й соціально-психологічні чинники; описано педагогічні стратегії попередження та вирішення конфліктів.

Аналітичність та аргументація (до 3 балів): проаналізовано взаємозв'язок між причинами конфліктів та освітнім середовищем; наведено аргументовані пояснення ефективності запропонованих стратегій; використано приклади з освітньої практики.

Синтез та узагальнення (до 2 балів): сформульовано узагальнювальний висновок щодо профілактики міжкультурних конфліктів; запропоновано комплексний педагогічний підхід до їх вирішення.

Логіка й структура викладу (до 1 бала): відповідь має чітку структуру; аргументацію подано послідовно й логічно.

Ситуаційні завдання та практичні задачі

Ситуація 1. Після початку повномасштабної війни у 2022 році понад 5,9 млн українців перебували в країнах Європейського Союзу під статусом тимчасового захисту (дані Eurostat). Значна частина з них – діти шкільного віку. У 2023–2024 роках у школах країн ЄС навчалось понад 900 тис. українських учнів. У відповідь на цей виклик різні країни Європи запровадили власні моделі інтеграції новоприбулих учнів. Наприклад, у Germany широко застосовуються підготовчі класи (Willkommensklassen), де учні протягом 6–18 місяців інтенсивно вивчають мову перед переходом до звичайного класу. Натомість у Sweden використовується інша модель: новоприбулі учні швидко інтегруються в регулярні класи, але отримують study guidance – допомогу в опануванні предметів мовою, зрозумілою учневі. У 2024 році OECD у звіті щодо інтеграції учнів із міграційним досвідом зазначила, що ефективність освітніх моделей залежить від поєднання мовної підтримки, діагностики освітнього досвіду й доступу до академічних предметів. Міністерство освіти однієї з країн Центральної Європи планує переглянути власну політику інтеграції новоприбулих учнів. Робоча група має підготувати аналітичний висновок щодо того, яка модель – підготовчі класи або інтеграція з підтримкою – ефективніша

для шкільної системи. Оцініть ефективність різних моделей інтеграції новоприбулих учнів у шкільну систему. Проаналізуйте переваги й обмеження моделі підготовчих класів і моделі інтеграції в регулярні класи з мовною підтримкою. Обґрунтуйте, яка модель або комбінація моделей може забезпечити найкращі результати для академічної успішності й соціальної інтеграції учнів.

Критерії оцінювання:

1. Змістовна повнота й точність (до 4 балів): охарактеризовано обидві моделі інтеграції; визначено їхні організаційні особливості; проаналізовано переваги й обмеження кожної моделі.

2. Аналітичність і причинно-наслідкові зв'язки (до 3 балів): пояснено вплив різних моделей на академічні результати й соціальну інтеграцію учнів; аргументи подано логічно та послідовно.

3. Доказовість і використання матеріалу ситуації (до 2 балів): залучено приклади з міжнародної практики (Germany, Sweden, OECD); уникнуто загальних тверджень без аргументації.

4. Структура й академічний стиль (до 1 бала): відповідь має чітку композицію (вступ, аналіз, висновок); дотримано академічного стилю викладу та обсягу 150–200 слів.

Ситуація 2. У 2023–2024 навчальному році в місті Торонто (Канада) понад 25% учнів державних шкіл мають досвід міграції. У системі шкільної освіти міста працює Toronto District School Board – найбільший шкільний округ Канади, що об'єднує понад 580 шкіл і близько 240 тис. учнів. Для підтримки учнів з іншою рідною мовою в школах діють програми ESL (English as a Second Language) та ELD (English Literacy Development). Учні можуть відвідувати звичайні уроки разом з іншими школярами, але паралельно отримують мовну підтримку й спеціальні навчальні матеріали. Попри розвинену систему підтримки, дослідження OECD показують, що учні з міграційним досвідом часто демонструють нижчі результати з математики й природничих наук у перші роки навчання. Одна зі шкіл округу планує оновити власну програму підтримки новоприбулих учнів, щоб зменшити втрати в предметному навчанні. Проаналізуйте причини академічних труднощів учнів із міграційним досвідом у перші роки навчання. Оцініть ефективність програм ESL та ELD для підтримки мовного розвитку й предметного навчання. Запропонуйте можливі шляхи

вдосконалення освітньої підтримки, які дозволять поєднати розвиток мовної компетентності й академічні результати учнів.

Критерії оцінювання

1. Змістовна повнота й точність (до 4 балів): визначено основні причини академічних труднощів; охарактеризовано особливості програм ESL та ELD; показано їхню роль у підтримці учнів.

2. Аналітичність і причинно-наслідкові зв'язки (до 3 балів): пояснено взаємозв'язок між мовною компетентністю й успішністю в предметах; аргументація послідовна та логічна.

3. Доказовість і використання матеріалу ситуації (до 2 балів): залучено приклади з практики Toronto District School Board та досліджень OECD.

4. Структура й академічний стиль (до 1 бала): чітка структура відповіді; дотримано академічного стилю та обсягу 150–200 слів.

Ситуація 3. У 2024 році одна з муніципальних шкіл у місті Амстердам прийняла 45 новоприбулих учнів із різних країн. Більшість із них спочатку навчалися в спеціальних підготовчих класах ISK (International Transition Class). Після переходу до регулярних класів адміністрація школи виявила низку проблем: учні мають труднощі з академічною мовою; учителі-предметники не мають достатньої підготовки для роботи з такими учнями; деякі учні отримують рекомендації щодо нижчих освітніх траєкторій через мовний бар'єр. Аналітичну й методичну підтримку школам у Нідерландах надає організація LOWAN, яка розробляє рекомендації щодо інтеграції новоприбулих учнів. Директор школи вирішив створити робочу групу для перегляду внутрішньої системи підтримки учнів із міграційним досвідом. Оцініть причини труднощів академічної інтеграції новоприбулих учнів після переходу з підготовчих класів до регулярного навчання. Проаналізуйте роль мовної підготовки, педагогічної компетентності вчителів і системи освітніх рекомендацій у формуванні освітніх траєкторій учнів. Запропонуйте можливі напрями вдосконалення системи підтримки для забезпечення рівного доступу до освітніх можливостей.

Критерії оцінювання:

1. Змістовна повнота й точність (до 4 балів): визначено основні проблеми академічної інтеграції; охарактеризовано роль мовної підготовки та педагогічної підтримки.

2. Аналітичність і причинно-наслідкові зв'язки (до 3 балів): пояснено взаємозв'язок між мовними труднощами й освітніми траєкторіями учнів.

3. Доказовість і використання матеріалу ситуації (до 2 балів): залучено приклади з практики ISK та рекомендацій LOWAN.

4. Структура й академічний стиль (до 1 бала): логічна структура відповіді; дотримано академічного стилю.

Ситуація 4. У 2023–2024 роках у школах України істотно зросла кількість учнів, які мають досвід вимушеної міграції або повернення з-за кордону. За даними Міністерства освіти і науки України, близько 20–25% школярів у великих містах певний час навчалися в школах інших країн Європи. Це створює нові виклики для освітньої системи, оскільки значна частина таких учнів має труднощі з академічною українською мовою й адаптацією до національних навчальних програм. Адміністрація однієї з міських гімназій у Полтаві зіткнулася з проблемою: учні, які повернулися з навчання в школах Польщі й Німеччини, демонструють високий рівень предметних знань, але мають труднощі з використанням української академічної лексики. Учителі повідомляють, що оцінювати таких учнів складно, оскільки мовні труднощі впливають на якість відповідей. МОН рекомендує застосовувати підходи, подібні до EAL (English as an Additional Language) у країнах ЄС, а також використовувати формувальне оцінювання й мовні дескриптори. Оцініть освітні виклики, пов'язані з поверненням учнів із досвідом навчання за кордоном. Проаналізуйте роль мовної адаптації, системи оцінювання й педагогічної підтримки в процесі інтеграції таких учнів у національну освітню систему. Обґрунтуйте, які педагогічні інструменти можуть бути найефективнішими для поєднання предметних знань учнів із розвитком академічної української мови.

Критерії оцінювання:

1. Змістовна повнота й точність (до 4 балів): визначено основні виклики адаптації учнів; охарактеризовано роль мовної підтримки та системи оцінювання.

2. Аналітичність і причинно-наслідкові зв'язки (до 3 балів): пояснено вплив мовної компетентності на академічні результати.

3. Доказовість і використання матеріалу ситуації (до 2 балів): використано приклади з освітньої практики й рекомендацій МОН.

4. Структура й академічний стиль (до 1 бала): чітка структура відповіді; дотримано академічного стилю та обсягу.

Ситуація 5. У міському ліцеї навчається значна кількість учнів, які протягом останніх років навчалися за кордоном. Адміністрація школи вирішила створити додаткову освітню програму мовної адаптації, яка допоможе учням швидше інтегруватися в навчальний процес. Під час аналізу ситуації педагогічна рада встановила, що учні мають різний рівень володіння українською мовою: частина учнів вільно спілкується, але має труднощі з академічною лексикою; інші учні мають обмежений словниковий запас і потребують базової мовної підтримки. Згідно з рекомендаціями OECD (Education Policy Outlook) і Європейської комісії, ефективні програми інтеграції учнів із міграційним досвідом передбачають: діагностику мовного рівня учнів; диференційоване навчання; інтеграцію мовної підтримки в предметне навчання. Адміністрація ліцею планує розробити програму мовної адаптації, яка враховуватиме різний рівень підготовки учнів. Проаналізуйте освітні потреби учнів із різним рівнем володіння українською мовою й оцініть можливі підходи до організації програми мовної адаптації. Обґрунтуйте роль діагностики мовного рівня, диференційованого навчання й інтеграції мовної підтримки в предметне навчання для підвищення академічної успішності учнів.

Критерії оцінювання:

1. Змістовна повнота й точність (до 4 балів): визначено основні мовні труднощі учнів; охарактеризовано роль діагностики мовного рівня та диференційованого навчання; показано значення інтеграції мовної підтримки в предметне навчання.

2. Аналітичність і причинно-наслідкові зв'язки (до 3 балів): пояснено взаємозв'язок між мовною компетентністю й академічними результатами; аргументація логічна та послідовна.

3. Доказовість і використання матеріалу ситуації (до 2 балів): використано рекомендації OECD та Європейської комісії; уникнуто загальних тверджень без аргументації.

4. Структура й академічний стиль (до 1 бала): відповідь має чітку структуру (вступ, аналіз, висновок); дотримано академічного стилю та обсягу 150–200 слів.

Ситуація 6. Директор середньої школи отримав звернення від учителів, які повідомляють про зростання навчального навантаження через необхідність додаткової роботи з учнями з міграційним досвідом. Учителі зазначають, що підготовка адаптованих навчальних матеріалів і пояснення

академічної лексики потребують значних додаткових зусиль. Водночас батьки учнів наполягають на тому, що школа повинна забезпечити рівні освітні можливості для всіх учнів, незалежно від їхнього мовного досвіду. Згідно з дослідженнями UNESCO (Global Education Monitoring Report), ефективне управління школами з мультикультурним освітнім середовищем передбачає: професійний розвиток учителів; командну роботу педагогів; використання спеціальних навчальних матеріалів. Адміністрація школи повинна знайти баланс між підтримкою учнів та оптимальним розподілом педагогічного навантаження. Проаналізуйте управлінські й педагогічні виклики, пов'язані з організацією навчання в мультикультурному освітньому середовищі. Оцініть роль професійного розвитку вчителів, командної взаємодії педагогів і використання спеціальних навчальних матеріалів у забезпеченні якісної освіти для всіх учнів.

Критерії оцінювання:

1. Змістовна повнота й точність (до 4 балів): визначено основні виклики організації навчання в мультикультурному середовищі; охарактеризовано роль професійного розвитку педагогів і педагогічної співпраці.
2. Аналітичність і причинно-наслідкові зв'язки (до 3 балів): пояснено взаємозв'язок між підтримкою учнів та професійним навантаженням учителів.
3. Доказовість і використання матеріалу ситуації (до 2 балів): залучено рекомендації UNESCO щодо управління мультикультурними школами.
4. Структура й академічний стиль (до 1 бала): відповідь має логічну структуру; використано академічний стиль викладу.

Ситуація 7. Українська школа бере участь у міжнародному освітньому проекті Erasmus+. У межах проекту школа співпрацює з партнерами з Польщі й Німеччини, які мають значний досвід інтеграції учнів із міграційним досвідом. Під час спільного семінару партнери представили свої моделі роботи з такими учнями. Наприклад: у польських школах застосовується система підготовчих мовних класів; у німецьких школах поширено інтегровані мовні курси в межах основних предметів. Українські педагоги повинні проаналізувати ці практики й адаптувати їх до національної системи освіти, ураховуючи особливості українських шкіл і навчальних програм. Проаналізуйте можливості використання міжнародного досвіду інтеграції учнів із міграційним досвідом у національній освітній системі. Оцініть переваги й обмеження моделей

підготовчих мовних класів та інтегрованих мовних курсів. Обґрунтуйте, які елементи цих моделей можуть бути найефективнішими для українських шкіл.

Критерії оцінювання:

1. Змістовна повнота й точність (до 4 балів): охарактеризовано міжнародні моделі інтеграції учнів; визначено їхні організаційні особливості.
2. Аналітичність і причинно-наслідкові зв'язки (до 3 балів): пояснено переваги й обмеження різних моделей інтеграції.
3. Доказовість і використання матеріалу ситуації (до 2 балів): використано приклади освітніх практик Польщі й Німеччини.
4. Структура й академічний стиль (до 1 бала): чітка структура відповіді; використано академічний стиль викладу.

Ситуація 8. У 2023 році в Україні в закладах дошкільної освіти навчалось 836 445 дітей, серед яких 55 361 дитина мала особливі освітні потреби, а 13 065 дітей навчалися в інклюзивних групах. Реформа інклюзивної освіти активно реалізується відповідно до Закону України «Про освіту» й державної політики розвитку інклюзивного освітнього середовища. Водночас статистичні дані Інституту освітньої аналітики свідчать про низку викликів. Значна частина закладів освіти не має достатньої кількості фахівців (психологів, асистентів учителя, логопедів). У багатьох громадах існують проблеми з матеріально-технічним забезпеченням інклюзивного навчання, а також із підготовкою педагогів до роботи в міжкультурному й інклюзивному середовищі. Додатковим викликом є зростання культурного різноманіття в школах унаслідок внутрішньої міграції населення під час війни. У багатьох класах навчаються діти з різних регіонів України, а також діти, які повернулися з-за кордону після навчання в інших освітніх системах. У цих умовах органи управління освітою та адміністрації шкіл повинні не лише реалізовувати державну політику інклюзивної освіти, а й адаптувати її до конкретних потреб місцевих громад і навчальних закладів. Проаналізуйте основні виклики розвитку інклюзивної освіти в умовах сучасних соціальних і демографічних змін. Оцініть роль кадрового забезпечення, матеріально-технічної бази й педагогічної підготовки у формуванні інклюзивного освітнього середовища. Обґрунтуйте, які управлінські й педагогічні підходи можуть сприяти ефективному поєднанню інклюзивної та міжкультурної освіти в школах.

Критерії оцінювання:

1. Змістовна повнота й точність (до 4 балів): визначено основні виклики розвитку інклюзивної освіти; охарактеризовано роль кадрових, матеріальних і педагогічних ресурсів.

2. Аналітичність і причинно-наслідкові зв'язки (до 3 балів): пояснено взаємозв'язок між освітньою політикою й реальними умовами роботи шкіл.

3. Доказовість і використання матеріалу ситуації (до 2 балів): залучено статистичні дані й нормативні документи.

4. Структура й академічний стиль (до 1 бала): відповідь має чітку логічну структуру; дотримано академічного стилю викладу.

Ситуація 9. У 2024 році одна з українських гімназій у місті Львів зіткнулася зі значними змінами в складі учнівського колективу. Після початку повномасштабної війни до школи приєдналися діти внутрішньо переміщених осіб із різних регіонів України, а також кілька учнів, які повернулися з навчання в Польщі й Німеччині.

Адміністрація школи відзначила, що нові учні мають різний мовний досвід, різні освітні програми й різні культурні практики навчання. Частина учнів відчуває труднощі з адаптацією, що проявляється в: зниженні навчальної мотивації; складнощах у комунікації між учнями; формуванні неформальних груп за мовними або культурними ознаками. Педагогічна рада школи вирішила розробити внутрішню програму міжкультурної освіти, яка має сприяти формуванню толерантності, взаєморозуміння й розвитку міжкультурної компетентності учнів. Планується включити до програми: інтерактивні уроки міжкультурної освіти; тематичні освітні заходи; групові проєкти учнів; роботу з батьками. Водночас школа має обмежені ресурси, а вчителі не мають достатнього досвіду реалізації міжкультурних освітніх програм. Проаналізуйте освітні виклики, пов'язані зі зростанням культурного різноманіття в школі. Оцініть роль міжкультурної освіти у формуванні толерантного освітнього середовища й соціальної інтеграції учнів. Обґрунтуйте, які педагогічні методи й організаційні підходи можуть бути найефективнішими для реалізації програми міжкультурного навчання в умовах обмежених ресурсів.

Критерії оцінювання:

1. Змістовна повнота й точність (до 4 балів): визначено основні виклики міжкультурної взаємодії в шкільному середовищі; охарактеризовано роль міжкультурної освіти у формуванні інклюзивного освітнього простору.

2. Аналітичність і причинно-наслідкові зв'язки (до 3 балів): пояснено вплив міжкультурних освітніх програм на соціальну інтеграцію учнів; аргументація логічна й послідовна.

3. Доказовість і використання матеріалу ситуації (до 2 балів): використано приклади педагогічних методів або освітніх практик; уникнуто загальних тверджень без аргументації.

4. Структура й академічний стиль (до 1 бала): відповідь має чітку композицію (вступ, аналіз, висновок); дотримано академічного стилю викладу.

Ситуація 10. У 2025 році адміністрація однієї з київських шкіл зафіксувала зростання конфліктних ситуацій між учнями. За даними судових реєстрів України, у 2024 році було складено 264 протоколи щодо випадків булінгу, а у 2025 році вже за перші п'ять місяців – 130 протоколів. У конкретній школі проблема проявляється як: образливі висловлювання між учнями; поширення чуток у соціальних мережах; ізоляція окремих учнів у колективі. Особливо складні ситуації виникають між учнями з різним культурним або мовним досвідом, що ускладнює комунікацію й формування позитивного соціального клімату в школі. Адміністрація школи розглядає можливість впровадження програм профілактики булінгу, розвитку шкільної медіації й формування культури ненасильницької комунікації. Проте частина педагогів вважає, що такі заходи потребують значних ресурсів і часу, а тому пропонує обмежитися дисциплінарними заходами. Проаналізуйте причини виникнення конфліктних ситуацій у шкільному середовищі й оцініть можливі підходи до їх вирішення. Порівняйте ефективність дисциплінарних заходів і програм профілактики булінгу, медіації й ненасильницької комунікації. Обґрунтуйте, які управлінські й педагогічні стратегії можуть сприяти формуванню безпечного та інклюзивного освітнього середовища.

Критерії оцінювання:

1. Змістовна повнота й точність (до 4 балів): визначено основні причини виникнення конфліктів у шкільному середовищі; охарактеризовано різні підходи до їх вирішення.

2. Аналітичність і причинно-наслідкові зв'язки (до 3 балів): пояснено взаємозв'язок між освітнім середовищем та виникненням конфліктів; аргументовано ефективність різних управлінських стратегій.

3. Доказовість і використання матеріалу ситуації (до 2 балів): використано дані щодо поширення булінгу й приклади освітніх практик.

4. Структура й академічний стиль (до 1 бала): відповідь має чітку логічну структуру; дотримано академічного стилю викладу.

Посилання на наукову літературу за темою розділу для самостійної роботи (конспектування)

Основна література

1. Авшенюк Н. М. Розвиток міжкультурної компетентності вчителів у США, Канаді, Великій Британії, Австралії. Методичні рекомендації. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. 2011. 91 с. URL: https://ipood.com.ua/data/NDR/Comparative/2011_Avsheniuk_recomend.pdf

2. Шкільна освіта в часи невизначеності: мова, адаптація, резильєнтність. Монографія. Н. Гут, О. Заболотна, О. Ковальчук, Т. Медіна. За ред. О. Заболотної. Дрогобич. Трек ЛТД. 2025. 156 с. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/handle/123456789/18545>

3. Білан М. Освітні програми для дорослих іммігрантів у Канаді. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*. 2023. № 3. С. 121–127. <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/4935/5182>

4. Вороніна-Пригодій Д. А. Освітня інтеграція засобами міжкультурної комунікації: міжнародний досвід підтримки українських дітей у Європі. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2025. Т. 7. № 1. С. 1–6. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2025.7112>

5. Petrukha N., Velykyi Y. Challenges and priorities in the restoration of Ukraine's demographic potential. *Modern challenges of socio-economic development*. Riga: Baltija Publishing, 2025. P. 35–39. <http://www.baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/view/661/17508/37518-1>

6. Kapinus O., Petrukha N., Plaksun A., Velykyi Y., Havrik R. State institutions and their role in supporting the integration of internally displaced persons: a management perspective on migration processes. *Ius Humani. Law*

Journal. 2025. Vol. 14, no. 1. P. 80–113. URL: <https://doi.org/10.31207/ih.v14i1.407>.

7. Гайдаш А. Організація навчання мігрантів і біженців в українських ЗВО. *Перспективи та інновації науки*. 2022. № 3(8). С. 42–51. URL: <https://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/1276>

8. Гутиряк О. Міжкультурна комунікація: до визначення поняття. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. Вип. 47. Т. 2. С. 205–208. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/47-2-32>

9. Деякі питання реагування на випадки булінгу (цькування) та застосування заходів виховного впливу в закладах освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України 28.12.2019 № 1646. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0111-20#Text> (дата звернення: 18.03.2026).

10. Дьолог О. Інтенсивний курс української мови як іноземної: традиційні й новітні методи навчання. *Вісник Національного університету Чернігівський колегіум імені Т. Г. Шевченка*. 2024. Т. 183. № 27. С. 156–160. <https://visnyk.chnpu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/679>

11. Ільєнко Ю. І. Аналіз внутрішньої освітньої міграції випускників 2018 року з правничою освітою. *Освітня аналітика України*. 2019. № 1 (5). С. 67–76. 2019. № 4 (21). С. 421–426. URL: https://science.iea.gov.ua/wp-content/uploads/2019/05/6_Iliencko_15_2019_67_76-1.pdf

12. Комогорова М. І., Лук'янчук С. Ф. Особливості підготовки майбутніх вчителів початкової школи до міжкультурної комунікації засобами ресурсу інтернет. *Освітньо-науковий простір*. 2025. Т. 1. № 9 (2). С. 30–43. DOI: [https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.9\(2\)/1.2025.03](https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.9(2)/1.2025.03)

13. Культура добросусідства. Предмет для 5–6 класів НУШ: програма, методичні рекомендації, поурочні розробки, критерії оцінювання. За ред. М. Араджионі. Київ. ВД Освіта. 2023. 446 с. URL: https://kdukraine.com/app/uploads/2023/07/zbirka_new.pdf

14. Куньч З., Харчук Л. Мовна інтеграція українських переселенців: інституційна підтримка ЄС. Новий порядок денний для Європи та Європейського Союзу: причини, напрями, пріоритетні цілі. Монографія. За ред. Я. Турчин, Т. Астратович-Лейк. Львів. Видавництво Львівської політехніки.

2023. С. 104–114. URL: <https://uwm.edu.pl/inp/docs/nowy-lad-7-forum.pdf>

15. Пришляк О. Ю. Формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій: теоретичний контекст. Монографія. За наук. ред. В. П. Кравця. Тернопіль. Осадца Ю. В. 2021. 556 с. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/23568/1/Pryshlyak_Form_miz_hkul%CA%B9t_kompetent_mon.pdf

16. Самчук З. Філософія мовної підготовки вчителів у європейському освітньому просторі: міжкультурна мобільність, ідентичність і цифрова етика. *Humanities Studies*. 2025. № 23(100). С. 199–205. DOI: <https://doi.org/10.32782/hst-2025-23-100-21>

17. Becker G. S. The age of human capital. Hoover Institution Press. URL: https://www.hoover.org/sites/default/files/uploads/documents/0817928928_3.pdf

18. Schultz T. W. Investment in human capital. *American Economic Review*. 1961. Vol. 51. No. 1. P. 1–17. URL: <https://www.jstor.org/stable/1818907>

19. Leoni S. A historical review of the role of education: from human capital to human capabilities. *Review of Political Economy*. 2025. Vol. 37. No. 1. P. 227–244. DOI: <https://doi.org/10.1080/09538259.2023.2245233>

20. Acemoglu D. Lectures in labor economics. Princeton. Princeton University Press. 2009. URL: <https://economics.mit.edu/sites/default/files/inline-files/Lectures%20in%20Labor%20Economics.pdf>

Додаткова література

1. Арович В. Інтеграція українців у Німеччині: мовні курси, працевлаштування і перспективи на майбутнє. *Радіо Свобода*. 05.02.2024. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/bizhentsi-nimechyna-kursy-robota/32806271.html>

2. Білан М. Історична ретроспектива української міграції у Канаді: освітній аспект. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2023. Т. 24. № 2. С. 161–172. DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(24\).2023.161-172](https://doi.org/10.35387/od.2(24).2023.161-172)

3. Болгов М. В. Інтеграція українських дітей в освітнє середовище

Канади. *Нова українська школа: результати та перспективи*. Збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. Маріуполь. Маріупольський державний університет. 2022. С. 27–29.

URL:

https://repository.mu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/4500/1/Nova_konf_2022.pdf

4. Король С. Роль міжкультурної комунікації в підготовці вчителів іноземної мови. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 10 (40). С. 1763–1776. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10\(40\)-1763-1776](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1763-1776)

5. Малик Т. В., Грицик Г. О., Мацькович М. Р., Малик Л. Б. Міжкультурна компетентність як складова професійної підготовки майбутніх фахівців технічного спрямування. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Вип. 88. С. 196–203. DOI: <https://doi.org/10.32782/ip/88.36>

6. Міграція в Україні: цифри і факти 2021. Міжнародна організація з міграції. URL: https://ukraine.iom.int/sites/g/files/tmzbd11861/files/documents/migration_in_ukraine_facts_and_figures_2021-ukr_web.pdf

7. Паршина О. А., Чумак Т. В., Ярмоленко Л. І. Освітня міграція в Україні: аналіз сучасного стану та тенденції розвитку. *Східна Європа: економіка, бізнес та управління*. 2019. № 4 (21). С. 421–426. URL: https://easterneurope-ebm.in.ua/journal/21_2019/67.pdf

8. Пасько О. Теоретико-практичне дослідження міжкультурної компетентності освітян. *Наукові перспективи*. 2025. № 10 (64). С. 1594–1608. DOI: [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-10\(64\)-1594-1608](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-10(64)-1594-1608)

9. Петруха Н., Петруха С., Великий Є. Економічні наслідки демографічної кризи та старіння населення. *Облік і фінанси*. 2025. № 3 (109). С. 206–221. DOI: [https://doi.org/10.33146/2518-1181-2025-3\(109\)-206-221](https://doi.org/10.33146/2518-1181-2025-3(109)-206-221)

10. Подра О. П., Петришин Н. Я. Освітні аспекти інтелектуальної міграції людського капіталу України: причини та наслідки. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Серія «Проблеми економіки та управління»*. 2022. № 1 (9). С. 37–46. URL: <https://science.lpnu.ua/sites/default/files/journal->

paper/2022/apr/27441/220198verstka-39-48.pdf

11. Система освіти в Німеччині: від вибору школи до отримання диплома. URL: <https://dyvys.org/stati/systema-osvity-v-nimechchyni-vid-vyboru-shkoly-do-otrymannya-dyploma/>

12. Скільки коштує навчання за кордоном: ціни на освіту в різних країнах у 2025 році. *VisitUkraine*. URL: <https://visitukraine.today/uk/blog/6109/how-much-does-it-cost-to-study-abroad-prices-for-education-in-different-countries-in-2025>

13. Соціалізація та інтеграція дітей ВПО у громадах: рекомендації МОН. URL: <https://osvita.ua/school/92618/>

14. Стадний Є. Студентська міграція в західні університети: скільки українців виїхали протягом 2008–2023 років і куди. *VoxUkraine*. URL: <https://voxukraine.org/studentska-migratsiya-v-zahidni-universytety-skilky-ukrayintsiv-vyyihaly-protyagom-2008-2023-rokiv-i-kudy>

15. Tucha O., Spivak I., Zholud O. Ukrainian migrants: spending, employment and impact on host country economies. *VoxUkraine*. URL: <https://voxukraine.org/en/ukrainian-migrants-spending-employment-and-impact-on-host-country-economies> (date of access: 18.03.2026).

16. Чаграк Н. І. Адаптивні моделі педагогічної комунікації для підтримки дітей з міграційним досвідом у шкільному середовищі. *Академічні візії*. 2025. Вип. 50. С. 1–13. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17862156>

17. Шепель Т. В. Освітня міграція студентської молоді: виклики та наслідки для України. *«Бізнес Інформ»*. 2021. № 2. С. 104–110. DOI: <https://doi.org/10.32983/2222-4459-2021-2-104-110>

18. Congna H., Saad N. The impact of human capital on employment quality: a scoping review. *Cogent Education*. 2025. Vol. 12. No. 1. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2552352>

19. Dorn D., Schoner F., Seebacher M., Simon L., Woessmann L. Multidimensional skills on LinkedIn profiles: measuring human capital and the gender skill gap. *arXiv*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2409.18638>

20. Huang M., Jin M., Li N. Augmenting minds or automating skills: the differential role of human capital in generative AI's impact on creative tasks. *arXiv*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2412.03963>

21. Magida N., Ncanywa T., Sibanda K., Asaleye A. J. Human capital development and public health expenditure: assessing the long term sustainability of economic development models. *Social Sciences*. 2025. Vol. 14. No. 6. Article 351. DOI: <https://doi.org/10.3390/socsci14060351>
22. Oltulular S. Human capital dynamics are the key to economic growth: source of value of the future. *Economies*. 2025. Vol. 13. No. 8. Article 235. DOI: <https://doi.org/10.3390/economies13080235>
23. Wen X., Meng F., Liu Y. Analysis of the evolution of the marginal effect of human capital structure in the process of industrial structure evolution. *Humanities and Social Sciences Communications*. 2025. Vol. 12. DOI: <https://doi.org/10.1057/s41599-025-05896-4>

РОЗДІЛ 3.

ІННОВАЦІЙНІ ТРАЄКТОРІЇ РОЗВИТКУ ТА МІЖНАРОДНОЇ АДАПТАЦІЇ ОСВІТНІХ СИСТЕМ УКРАЇНИ В МІГРАЦІЙНО-ІНКЛЮЗИВНІЙ ПАРАДИГМІ

3.1. Роль цифрових платформ і штучного інтелекту в глобалізації освітніх послуг й активізації освітньої міграції

Цифрові платформи відіграють ключову роль у трансформації системи надання освітніх послуг, формуючи нові підходи до організації навчального процесу та взаємодії його учасників. Їхній розвиток забезпечує розширення доступу до освітніх ресурсів, незалежно від географічних обмежень, що сприяє інтеграції національних освітніх систем у глобальний простір. Функціонування таких платформ базується на поєднанні технологічних рішень, освітнього контенту та сервісних інструментів, що дає змогу підвищити ефективність і гнучкість навчання. Водночас цифрові платформи створюють умови для формування нових форматів освітніх послуг, зорієнтованих на індивідуальні потреби користувачів та швидку адаптацію до змін. Їхнє поширення сприяє активізації міжнародної освітньої взаємодії та розширенню можливостей академічної мобільності. У цьому контексті доцільним є подальший розгляд найпоширеніших цифрових освітніх платформ та їхніх функціональних характеристик.

Серед провідних глобальних цифрових платформ онлайн-навчання особливе місце посідає *Coursera*, що функціонує як багаторівнева освітня екосистема, зорієнтована на індивідуальних користувачів, бізнес, ЗВО та державні інституції. Платформа поєднує можливості розміщення та просування освітнього контенту з інструментами формування професійних компетенцій, що забезпечує її стійке позиціонування на глобальному ринку освітніх послуг. Освітні пропозиції охоплюють широкий спектр продуктів – від короткострокових курсів до повноцінних програм здобуття вищої освіти,

реалізованих у партнерстві з провідними університетами та компаніями. Така багатофункціональність зумовлює диверсифікацію джерел доходу та підсилює конкурентні переваги платформи. Узагальнення характеристик функціонування, структури освітніх продуктів та інших показників наведено в табл. 3.1.

Таблиця 3.1

Параметри функціонування та бізнес-моделі платформи Coursera

Показник	Характеристика
Тип платформи	Глобальна МООС-платформа, маркетплейс освітніх послуг
Цільові сегменти	B2C (індивідуальні користувачі), B2B (бізнес), Campus (ЗВО), Government
База користувачів	Понад 180 млн осіб
Освітні продукти	Онлайн-курси, професійні сертифікати, спеціалізації, програми бакалаврату та магістратури
Партнерська мережа	Університети та компанії (Google, IBM, Meta тощо)
Тарифні рішення (B2B)	Teams – 399 дол. США/користувач/рік (5–125 осіб); для великих організацій – індивідуальні умови
Дохід B2B-сегмента (2024)	238,9 млн дол. США
Дохід від degree-програм (2024)	57,7 млн дол. США
Загальний дохід (2025)	757,5 млн дол. США (+9 %)
Дохід за IV квартал 2025 р.	196,9 млн дол. США (+10 %)
Валовий прибуток (2025)	413,4 млн дол. США
Валова маржа	54,6 %
Чистий фінансовий результат	–51,0 млн дол. США (зменшення збитків)
Операційний грошовий потік	108,7 млн дол. США
Вільний грошовий потік	78,5 млн дол. США
Скоригований EBITDA	63,5 млн дол. США
Рентабельність EBITDA	8,4 %
Прогноз доходу на 2026 р.	805–815 млн дол. США
Ключова бізнес-модель	Freemium, передплата, B2B-рішення, degree-програми

Джерело: побудовано авторами за Coursera Reports Fourth Quarter and Full Year 2025 Financial Results

Платформа *FutureLearn* репрезентує європейський підхід до організації цифрових освітніх послуг, у межах якого поєднується академічний контент із практиками інтерактивного навчання. Її освітня пропозиція охоплює короткострокові курси, мікрокваліфікації, професійні сертифікати та програми ступеневої освіти, що реалізуються в партнерстві з університетами та професійними організаціями. Відмінною рисою платформи є орієнтація на соціальну модель навчання, що передбачає активну взаємодію учасників через обговорення, спільну діяльність і обмін досвідом. Узагальнення характеристик платформи, її функціональних можливостей і параметрів доступу доцільно представити у вигляді табл. 3.2.

Таблиця 3.2

Ключові характеристики платформи FutureLearn

Показник	Характеристика
Тип платформи	Європейська МООС-платформа (Велика Британія)
Цільові сегменти	B2C (індивідуальні користувачі), B2B (бізнес), університети

Партнерська мережа	Понад 200 університетів та організацій
Освітні продукти	Короткі курси, сертифікати, мікрокредити, онлайн-ступені
Головні напрями навчання	Бізнес, ІТ, медицина, освіта, психологія, екологія
Формати навчання	Короткі курси, ExpertTracks, Microcredentials, degree-програми
Тривалість навчання	Від 1 тижня до декількох місяців
Підписка Unlimited (річна)	≈ 174,99 дол. США/рік
Підписка Unlimited (місячна)	≈ 24,99 дол. США/місяць
Умови безкоштовного доступу	Обмежений доступ без отримання сертифікатів
Обсяг контенту	Понад 1400 коротких курсів
Модель навчання	Соціально орієнтоване навчання (peer-learning)
Функціональні можливості	Відеолекції, інтерактивні обговорення, тести, сертифікація
Особливості	Акцент на взаємодії та спільному навчанні
Цифрові напрями	Курси з ШІ, кібербезпеки, аналізу даних

Джерело: розроблено авторами за FutureLearn. Official website

Наведені дані засвідчують, що платформа орієнтується на формування інтерактивного освітнього середовища, у якому ключову роль відіграє взаємодія між учасниками навчального процесу. Поєднання гнучкої моделі доступу з різноманіттям освітніх форматів забезпечує її адаптивність до потреб різних категорій користувачів. Водночас широка партнерська мережа сприяє підвищенню якості контенту та його відповідності сучасним вимогам ринку праці. Загалом функціонування платформи відображає тенденцію до посилення соціалізації цифрового навчання та інтеграції європейського освітнього простору.

Платформа *edX* репрезентує академічно орієнтовану модель цифрової освіти, сформовану на основі співпраці провідних університетів світу. Її функціональні можливості передбачають реалізацію індивідуальних курсів, сертифікаційних програм, MicroMasters, а також повноцінних онлайн-ступенів, що інтегруються в систему формальної освіти. Важливою характеристикою платформи є орієнтація на структурований освітній контент і можливість отримання офіційно визнаних результатів навчання. Узагальнення характеристик платформи, її освітніх продуктів і параметрів функціонування представлено в табл. 3.3.

Таблиця 3.3

Характеристики платформи edX

Показник	Характеристика
Тип платформи	Глобальна МООС-платформа (заснована Гарвардським університетом і Массачусетським технологічним інститутом)
Цільові сегменти	B2C, університети, корпоративний сектор
База користувачів	Понад 100 млн осіб
Освітні продукти	Курси, сертифікати, MicroMasters, онлайн-ступені
Партнерська мережа	Провідні університети (Гарвардський університет, Массачусетський технологічний інститут, Каліфорнійський університет у Берклі тощо)
Обсяг програм	Понад 140 000 курсів і програм
Формати навчання	Індивідуальні курси, сертифікати, executive education, degree

Тривалість курсів	2–20+ тижнів
Тривалість degree-програм	1,5–3 роки
Професійні результати	84 % користувачів відзначають кар'єрне зростання
Executive education	Понад 140 тис. слухачів
Degree-програми	Понад 42 тис. здобувачів вищої освіти
Функціональні можливості	Відеолекції, тестування, сертифікація, Learning management system (LMS)
Персоналізація навчання	Адаптивні технології, рекомендаційні системи
Особливість	Академічна орієнтація та інтеграція в систему вищої освіти

Джерело: побудовано авторами за edX. Official website

Представлені дані дають змогу констатувати, що платформа орієнтована на поєднання цифрового формату навчання з вимогами формальної освіти. Високий рівень партнерських зв'язків із провідними університетами забезпечує якість освітнього контенту та його відповідність академічним стандартам. Водночас різноманіття освітніх форматів, зокрема програм MicroMasters і ступеневих програм, створює можливості для поступової інтеграції користувачів у систему вищої освіти. Значний вплив на професійний розвиток слухачів підтверджує орієнтацію платформи на формування прикладних компетентностей. Загалом функціонування edX відображає тенденцію до інституціоналізації онлайн-освіти та її зближення з традиційними освітніми моделями.

Поряд із класичними освітніми платформами в цифровому освітньому середовищі функціонують спеціалізовані сервіси, що виконують навігаційні, професійно зорієнтовані та соціально-інтеграційні функції.

Платформа *Class Central* функціонує як глобальний агрегатор онлайн-курсів, що об'єднує освітні пропозиції різних провайдерів у межах єдиного каталогу. Її призначення полягає в спрощенні пошуку навчальних програм незалежно від платформи, де вони розміщені, що забезпечує зручну навігацію в умовах дедалі більшої кількості освітніх ресурсів. Користувачі отримують можливість формувати власну освітню траєкторію, аналізувати відгуки, відстежувати обрані теми та отримувати персоналізовані рекомендації. Масштаби діяльності платформи підтверджують її значущість: каталог охоплює сотні тисяч курсів і відгуків, а аудиторія налічує мільйони зареєстрованих користувачів. Така модель функціонування підсилює інформаційну доступність онлайн-освіти та сприяє її систематизації.

Освітній сервіс *LinkedIn Learning* інтегрований у найбільшу професійну мережу LinkedIn і поєднує навчальний контент із кар'єрною аналітикою та інструментами розвитку навичок. Його специфіка полягає в тісному зв'язку з

ринком праці, що дає змогу формувати освітні програми відповідно до актуальних професійних запитів. Платформа пропонує масштабну бібліотеку курсів, що постійно оновлюється, а також забезпечує багатомовність і доступність для глобальної аудиторії. Для закладів освіти вона слугує інструментом аналізу результатів випускників і виявлення прогалин у навичках, тоді як для бізнесу – ефективним рішенням для підвищення кваліфікації персоналу. Використання даних професійної мережі дає змогу оперативно адаптувати зміст навчання до змін у структурі попиту на компетентності.

Платформа *Khan Academy* є прикладом некомерційної моделі онлайн-освіти, зорієнтованої на забезпечення безкоштовного доступу до якісного навчального контенту. Її діяльність базується на благодійній підтримці, що дає змогу зберігати відкритий характер освітніх ресурсів для користувачів у різних країнах світу. Значні масштаби охоплення аудиторії та багатомовність забезпечують глобальну доступність платформи. Важливим аспектом є орієнтація не лише на поширення знань, а й на оцінювання результативності навчання, що підтверджується позитивною динамікою навчальних досягнень користувачів. Загалом платформа демонструє ефективність соціально зорієнтованого підходу до цифрової освіти, поєднуючи масовість, відкритість і практичну результативність.

Платформа *Skillshare* спеціалізується на розвитку творчих, прикладних і цифрових навичок, концентруючи освітній контент у сферах дизайну, медіавиробництва, маркетингу та фрилансу. Її особливістю є залучення практиків і професіоналів як викладачів, що забезпечує прикладну спрямованість навчання. Функціонування платформи базується на передплатній моделі з можливістю тестового доступу, що створює гнучкі умови використання освітніх ресурсів. Наявність структурованих навчальних шляхів сприяє досягненню конкретних освітніх цілей, а значні масштаби контенту та аудиторії підтверджують її популярність у сегменті креативної економіки. Таким чином, платформа інтегрує онлайн-освіту безпосередньо з розвитком практичних навичок, зорієнтованих на самозайнятість і проєктну діяльність.

Цифрова платформа *DataCamp* репрезентує професійно орієнтований сегмент онлайн-освіти, зосереджений на підготовці фахівців у сфері аналізу даних, програмування та сучасних технологій. Її освітній контент охоплює

ключові інструменти цифрової економіки, зокрема мови програмування, аналітичні платформи та технології ШІ. Важливим напрямом є інтеграція платформи в освітній процес через формат DataCamp Classrooms, що дає змогу створювати навчальні середовища, керувати освітнім процесом і відстежувати результати здобувачів вищої освіти. Масштаб використання цього інструменту свідчить про його ефективність у формуванні цифрових компетентностей. Поєднання інтерактивного навчання, сертифікації та практичної спрямованості підсилює значення платформи як інструменту підготовки до професійної діяльності.

Платформа *SWAYAM* є прикладом державної цифрової освітньої ініціативи, спрямованої на забезпечення відкритого доступу до освітніх ресурсів. Її функціонування базується на співпраці з провідними університетами та науковими установами, що забезпечує академічну якість контенту. Важливою особливістю є можливість зарахування результатів навчання як університетських кредитів, що інтегрує платформу в систему формальної освіти. Різноманіття освітніх напрямів і значні масштаби охоплення аудиторії свідчать про її роль у розширенні доступу до вищої освіти. Загалом платформа демонструє ефективність державного підходу до цифровізації освіти, спрямованого на підвищення її доступності та розвиток академічної мобільності без фізичного переміщення здобувачів.

Платформа *Instructure* не належить до класичних MOOC-систем, а функціонує як комплексна екосистема освітніх технологій, ядром якої є LMS Canvas. Її функціональність охоплює організацію навчання, оцінювання результатів, аналітику освітніх процесів і підтвердження кваліфікацій у закладах освіти, бізнесі та державному секторі. Технологічні рішення платформи забезпечують реалізацію онлайн-, гібридного та очного навчання, інтеграцію освітнього контенту, мобільний доступ і аналітику в режимі реального часу. Значні масштаби використання, широка географія клієнтів і поширеність LMS підтверджують її інфраструктурний характер. Додаткові продукти, зокрема Canvas Studio, Canvas Catalog і Canvas Career, розширюють можливості управління навчанням, поєднуючи відеоконтент, освітні каталоги та навчання, орієнтоване на навички, що дає змогу розглядати платформу як основу цифровізації освітнього середовища.

Платформа *OpenLearn* виступає прикладом відкритої освітньої ініціативи, спрямованої на зниження бар'єрів доступу до навчання. Її діяльність

базується на поширенні безкоштовних освітніх ресурсів без вимог до вступу чи оплати, що забезпечує широку доступність для користувачів. Освітній контент представлений короткостроковими курсами, статтями, інтерактивними матеріалами, відео- та аудіоресурсами, які охоплюють широкий спектр тем. Поєднання академічної якості з гнучкістю використання створює умови для самостійного навчання в зручному темпі. Отримання підтверджень участі та цифрових бейджів виконує мотиваційну функцію, хоча платформа не інтегрована в систему формального присвоєння кредитів, що визначає її просвітницьку та підготовчу спрямованість.

Платформа *Alison* репрезентує модель масової безкоштовної онлайн-освіти, орієнтованої на формування професійних і прикладних навичок. Її освітня пропозиція охоплює тисячі курсів за ключовими напрямками сучасної економіки, зокрема інформаційні технології, бізнес, управління, здоров'я та інженерію. Масштабність аудиторії та глобальне охоплення свідчать про високу доступність платформи. Важливою особливістю є інтеграція навчального процесу з такими інструментами кар'єрного розвитку, як створення резюме, оцінювання навичок і планування професійної траєкторії. Наявність рішень для корпоративного навчання розширює сферу її застосування. Загалом платформа поєднує освітній контент із механізмами підтримки зайнятості, що підсилює її значення в контексті професійної мобільності.

Європейські цифрові освітні платформи, що реалізуються за підтримки інституцій Європейського Союзу, доповнюють інституційну основу для розвитку єдиного освітнього простору.

Платформа *EPALE* є електронною ініціативою Європейської Комісії (European Commission), спрямованою на розвиток освіти дорослих і формування професійної спільноти у цій сфері. Її функціонування зорієнтоване на забезпечення середовища для співпраці, обміну досвідом і поширення найкращих практик серед фахівців із різних країн. Платформа надає доступ до аналітичних матеріалів, результатів проєктів, новин, а також інструментів для пошуку партнерів у межах міжнародних освітніх ініціатив. Важливим складником є розвиток тематичних спільнот, у яких обговорюються питання цифрових навичок, інклюзії, сталого розвитку та зайнятості. Таким чином, EPALЕ виконує інформаційно-комунікаційну та інтеграційну функції у сфері освіти дорослих.

Платформа *European School Education Platform (ESEP)* зорієнтована на підтримку шкільної освіти та об'єднує педагогів, дослідників і представників освітньої політики. Її функціональні можливості охоплюють доступ до навчальних матеріалів, курсів, вебінарів і професійних ресурсів, а також інструменти для налагодження міжнародної співпраці. Головним елементом є напрям eTwinning, що сприяє реалізації спільних освітніх проектів між школами різних країн. Платформа сприяє підвищенню кваліфікації педагогів через цифрові інструменти професійного розвитку.

Платформа *OpenupEd* є загальноєвропейською ініціативою у сфері відкритої онлайн-освіти, що функціонує як портал масових відкритих онлайн-курсів, розроблених університетами Європи. Вона зорієнтована на забезпечення безкоштовного доступу до освітніх ресурсів без вступних вимог, підтримуючи концепцію навчання впродовж життя. Платформа виконує роль агрегатора курсів і водночас забезпечує контроль якості через власні механізми оцінювання. Її інтеграція в діяльність Європейського консорціуму МООС сприяє розвитку мікрокредитів і поступовій інтеграції онлайн-освіти у формальні освітні системи.

Платформа *EU Academy* є офіційним освітнім ресурсом ЄС, що забезпечує доступ до навчального контенту, сформованого інституціями ЄС. Її діяльність спрямована на підвищення обізнаності щодо європейських політик і розвиток професійних компетентностей у сферах державного управління, цифровізації, сталого розвитку та європейської інтеграції. Освітній контент охоплює курси, аналітичні матеріали, подкасти та інші ресурси, що дають змогу отримувати актуальні знання з першоджерел. Поеднання освітнього складника з практичною спрямованістю визначає роль платформи як інструменту підготовки фахівців у європейському контексті.

Особливості функціонування розглянутих зарубіжних платформ систематизовано в табл. 3.4.

Таблиця 3.4

Узагальнювальна характеристика зарубіжних цифрових освітніх платформ

Платформа	Тип / модель	Основна спеціалізація	Цільові користувачі	Освітні продукти / функції
Coursera	Глобальна МООС-платформа	Універсальна освіта, професійні навички	Індивідуальні користувачі, бізнес, ЗВО, уряд	Курси, сертифікати, degree-програми
FutureLearn	Європейська	Соціальне навчання,	Індивідуальні	Курси,

	МООС-платформа	міждисциплінарні курси	користувачі, ЗВО	microcredentials, degree
edX	Академічна МООС-платформа	Вища освіта, сертифікація	Індивідуальні користувачі, університети	Курси, MicroMasters, degree
Class Central	Агрегатор курсів	Пошук і навігація	Широка аудиторія	Каталог курсів, відгуки, рекомендації
LinkedIn Learning	Професійна освітня платформа	Кар'єрні навички	Фахівці, бізнес, студенти	Курси, аналітика навичок
Khan Academy	Некомерційна платформа	Базова освіта	Здобувачі освіти, здобувачі вищої освіти	Безкоштовні курси, тренажери
Skillshare	Креативна платформа	Творчі та прикладні навички	Фрілансери, креативні професії	Відеокурси, практичні завдання
DataCamp	Професійна платформа	Data science, програмування	Здобувачі вищої освіти, аналітики, бізнес	Інтерактивні курси, проекти
SWAYAM	Державна платформа	Вища освіта	Здобувачі вищої освіти, викладачі	Курси, сертифікація, кредити
Instructure	EdTech-екосистема	LMS та управління навчанням	ЗВО, бізнес	Canvas LMS, аналітика, курси
OpenLearn	Відкрита освітня платформа	Просвітницька освіта	Широка аудиторія	Короткі курси, матеріали
Alison	Масова безкоштовна платформа	Професійні навички	Індивідуальні користувачі	Курси, дипломи, сертифікати
EPALE	ЄС-платформа	Освіта дорослих	Фахівці, освітяни	Ресурси, спільноти, партнерство
European School Education Platform	ЄС-платформа	Шкільна освіта	Учителі, дослідники	Курси, eTwinning, ресурси
OpenupEd	Європейський МООС-портал	Вища освіта	Здобувачі вищої освіти, ЗВО	Курси, агрегатор
EU Academy	Освітня платформа ЄС	Політики ЄС, управління	Фахівці, держслужбовці	Курси, матеріали

Джерело: складено авторами

Узагальнення свідчить, що зарубіжні цифрові освітні платформи характеризуються високим рівнем диференціації за функціональним призначенням, цільовими сегментами та моделями організації навчання. Вони формують багаторівневу цифрову освітню екосистему, у межах якої поєднуються академічні, професійні, соціальні та державні компоненти.

У процесі цифровізації освітнього середовища України сформовано низку національних платформ, що виконують освітню та соціально-інтеграційну функції, забезпечуючи доступ до актуальних знань і сприяючи розвитку професійних компетентностей.

Платформа «Дія.Освіта» є національною едьютейнмент-ініціативою, що забезпечує безоплатний доступ до сучасних знань і навичок та зорієнтована на формування культури безперервного навчання. Вона є продовженням

проекту «Дія. Цифрова освіта», розширюючи його функціонал від базового підвищення цифрової грамотності до комплексної освітньої платформи. Функціонально ресурс охоплює різні формати навчання, поєднуючи освітні серіали, інтерактивні симулятори, гайди, вебінари, короткі навчальні формати та інструменти оцінювання, що забезпечує цілісність освітнього процесу. Освітній контент платформи є тематично різноманітним і зорієнтованим на актуальні потреби сучасного ринку праці та суспільства. Зокрема, освітні серіали охоплюють як професійні, так і соціально значущі напрями, серед яких «Журналістика даних», що спрямована на розвиток аналітичних навичок роботи з інформацією, «Публічна служба без бар'єрів», орієнтована на формування інклюзивного підходу в державному управлінні, «Підготовка до НМТ» як елемент підтримки освітньої траєкторії молоді, а також «Основи роботи з відкритими даними» і «Не нашкодь: підтримка після звільнення з полону», що відображає соціальну спрямованість платформи.

Важливим складником є інтерактивні симулятори, які дають змогу моделювати реальні професійні ситуації та формувати прикладні навички. Серед них варто виокремити такі: «Аналітик із кібербезпеки», що передбачає виявлення цифрових загроз, «Інженер із комп'ютерних систем і мереж», «Антикорупційні уповноважені», а також «Як відкрити власну справу», який орієнтований на розвиток підприємницьких компетентностей, і «Гендерна рівність та соціальна інклюзія в комунікаціях», що формує соціально відповідальні практики взаємодії.

Значну роль у структурі платформи відіграють тестові інструменти та сертифікаційні механізми, які дають змогу оцінити рівень сформованих компетентностей. Користувачам доступні профорієнтаційні тести, спеціалізовані перевірки з кібергігієни та цифрової безпеки, а також «Цифрограм» – комплексний тест цифрової грамотності, розроблений відповідно до європейських підходів і адаптований до національного контексту. Загалом платформа формує багатофункціональне цифрове освітнє середовище, що поєднує навчання, практичну підготовку та оцінювання результатів у межах єдиної системи.

Окремим елементом освітньої екосистеми платформи «Дія.Освіта» є короткі навчальні формати («байти»), кількість яких перевищує 300 одиниць. Вони зорієнтовані на швидке засвоєння практично значущих знань і охоплюють актуальні напрями, зокрема використання цифрових технологій у

професійній діяльності, підготовку до публічних виступів, створення контенту та розвиток особистої ефективності. Такий підхід відповідає концепції мікронавчання, забезпечуючи гнучкість і доступність освітнього процесу.

Доповнюють структуру платформи вебінари та подкасти, які підсилюють інтерактивність навчання та створюють можливості для безпосередньої взаємодії з експертним середовищем. Тематика цих форматів охоплює інформаційні технології, цифровий маркетинг, онлайн-безпеку, управління стресом та інші напрями, що сприяють формуванню як професійних, так і надпрофесійних компетентностей. У комплексі це забезпечує багатоформатність освітнього середовища та його орієнтацію на практичне застосування знань.

Контент платформи структуровано за ключовими напрямками, серед яких цифрові навички, кібербезпека, підприємництво, публічне управління, антикорупційна діяльність, освіта та професійна орієнтація. Значний акцент зроблено на підвищенні кваліфікації (upskilling) та перекваліфікації (reskilling), що дає змогу користувачам підвищувати рівень кваліфікації або змінювати професійну траєкторію відповідно до вимог ринку праці. Важливим інструментом є інтерактивні симулятори, які моделюють реальні професійні ситуації, а також впровадження ІТ-студій для шкільної освіти, що поєднують елементи програмування, аналітики даних і гейміфікації.

Цільова аудиторія платформи є широкою та охоплює різні соціально-демографічні групи, зокрема доросле населення, молодь, державних службовців, осіб з інвалідністю та громадян, які потребують перекваліфікації. Фінансування здійснюється в межах державної політики цифрової трансформації та розвитку людського капіталу, що визначає платформу як інструмент публічного управління у сфері освіти та підвищення цифрової спроможності населення.

Поряд із державними цифровими ініціативами вагому роль у розвитку онлайн-освіти в Україні відіграють приватні платформи, серед яких *«Прометей»*, що належить до провідних національних сервісів масових відкритих онлайн-курсів. Масштаби її діяльності підтверджуються значною кількістю користувачів і сформованою бібліотекою курсів, створених у співпраці з українськими ЗВО, експертним середовищем, міжнародними організаціями та державними інституціями. Функціонально платформа зорієнтована на забезпечення доступу до якісної освіти, що реалізується

через інтеграцію та адаптацію курсів провідних університетів світу, зокрема Массачусетського технологічного інституту, Колумбійського університету та Університету Квінсленда. Переклад і локалізація навчальних програм сприяють поширенню сучасних педагогічних підходів та інноваційних методик серед української аудиторії. Змістове наповнення платформи має виражену прикладну спрямованість і зорієнтоване на формування компетентностей, затребуваних у професійній діяльності. Окремі її курси спрямовані на розвиток управлінських навичок в освіті, креативного мислення, командної взаємодії та впровадження науково обґрунтованих підходів до навчання. Важливою характеристикою є офіційне визнання результатів навчання, оскільки сертифікати про проходження курсів зараховуються як підвищення кваліфікації, що підсилює практичну значущість платформи. Фінансування окремих освітніх проєктів здійснюється коштом грантових і донорських програм, підтримки міжнародних партнерів, а також механізмів краудфандингу, що свідчить про використання змішаної моделі забезпечення діяльності.

Вагомий внесок у формування цифрової освітньої екосистеми здійснює edtech-студія *EdEra*, що спеціалізується на розробленні освітніх продуктів для державного сектору, бізнесу та громадських ініціатив. Значний обсяг створених освітніх рішень і широка аудиторія користувачів свідчать про її масштаб та вплив на розвиток онлайн-освіти. Функціонально платформа поєднує різні формати навчання та цифрові інструменти, включаючи онлайн-курси, бібліотеки матеріалів, навчальні платформи, LMS-системи та інструменти управління освітніми цілями, що забезпечує комплексний підхід до організації навчального процесу та оцінювання його результативності. Контент платформи структурований за тематичними напрямками, які відповідають сучасним викликам ринку праці та суспільства, зокрема у сферах освіти, громадянської компетентності, фінансів, інклюзії, підготовки до зовнішнього оцінювання, медіаграмотності та інформаційних технологій. Практична орієнтація освітніх продуктів полягає в спрямуванні на розвиток професійних і надпрофесійних компетентностей, враховуючи цифрову грамотність, педагогічні інновації та психоемоційну підтримку. Це дає змогу розглядати платформу як інструмент не лише навчання, а й адаптації користувачів до сучасних соціально-економічних умов. У межах громадянської освіти на платформі EdEra реалізовано курси, що відображають актуальні

соціальні виклики та спрямовані на підвищення правової та соціальної обізнаності. Зокрема освітні продукти охоплюють питання гендерної рівності, безпеки, благодійності та захисту персональних даних, що сприяє формуванню відповідального громадянства. Водночас значна увага приділяється розвитку цифрових і бізнес-компетентностей, що знаходить відображення у курсах, зорієнтованих на використання сучасних технологій, інструментів автоматизації та веброзробки. Така спрямованість свідчить про адаптацію контенту до потреб цифрової економіки та ринку праці.

Важливою характеристикою платформи є забезпечення доступності навчання, оскільки значна частина освітніх матеріалів надається на безоплатній основі, що розширює можливості для різних соціальних груп. Водночас застосування передплатних моделей дає змогу отримувати розширений доступ до додаткових ресурсів, враховуючи вебінари, практичні матеріали та сертифікацію. У комплексі це формує гнучку модель організації навчального процесу, що поєднує відкритість і додаткові можливості персоналізації. Загалом платформа є комплексною цифровою екосистемою, що інтегрує освітній контент, технологічні рішення та елементи аналітики, забезпечуючи адаптивність і результативність навчання.

Освітній проєкт *«На Урок»* є однією з провідних українських цифрових платформ, зорієнтованих на професійний розвиток педагогів та організацію навчального процесу. Його функціонування ґрунтується на поєднанні навчального контенту, цифрових інструментів для роботи вчителя та середовища професійної взаємодії. Платформа забезпечує доступ до широкого спектра ресурсів, зокрема онлайн-тестів, бібліотеки навчальних матеріалів, вебінарів, інтернет-олімпіад і методичних розробок, що сприяє підвищенню якості освітнього процесу.

Важливим аспектом є інтеграція сучасних технологій, зокрема використання інструментів на основі ШІ, що оптимізує процес підготовки навчальних матеріалів і підвищує ефективність взаємодії користувачів. Контент платформи структуровано за ключовими напрямками професійного розвитку педагогів, що охоплюють практичні методики викладання, інформаційно-комунікаційні технології, предметну підготовку, психологію, інклюзивну освіту та розвиток критичного та креативного мислення, що свідчить про її орієнтацію на формування комплексних компетентностей.

Для систематизації підходів до організації онлайн-освіти в Україні та

виявлення відмінностей між державними і приватними ініціативами доцільно узагальнити їхні характеристики (табл. 3.5).

Таблиця 3.5

Порівняльна характеристика українських цифрових освітніх платформ

Тип / модель	Головна спеціалізація	Цільова аудиторія	Освітні формати	Фінансування
Дія.Освіта				
Державна едьютейнмент-платформа	Цифрові навички, суспільні компетентності	Широка аудиторія (населення, державні службовці, молодь)	Освітні серіали, симулятори, байти, тести	Державне
Прометей				
МООС-платформа	Вища освіта, професійні навички	Здобувачі вищої освіти, викладачі, фахівці	Онлайн-курси, сертифікація	Гранти, донори, краудфандинг
EdEra				
EdTech-студія	Освіта, громадянські компетентності, цифрові навички	Широка аудиторія, освітяни	Курси, платформи, LMS, інтерактивні матеріали	Гранти, партнерства
На Урок				
Освітня платформа для педагогів	Підвищення кваліфікації вчителів	Педагоги, освітяни	Вебінари, тести, матеріали, олімпіади	Комерційна, частково безкоштовна

Джерело: побудовано авторами

Отримані узагальнення дають змогу не лише ідентифікувати функціональну диференціацію платформ, а й простежити взаємодоповнюваність їхніх ролей у формуванні цифрового освітнього середовища. У цьому контексті важливим є оцінювання не лише структурних характеристик, а й масштабів діяльності та результативності функціонування. З огляду на це, доцільно перейти до аналізу кількісних параметрів розвитку платформ, що відображають рівень їхнього поширення, активність користувачів та ефективність освітнього впливу (табл. 3.6). Аналіз наведених показників дає змогу зазначити, що українські освітні платформи характеризуються значними масштабами охоплення аудиторії та різноспрямованістю функціонування. Платформи, орієнтовані на масового користувача, забезпечують широкий доступ до освітніх ресурсів, тоді як спеціалізовані сервіси зосереджуються на поглибленому навчанні та професійній підготовці.

Таблиця 3.6

Масштаби та результативність українських освітніх платформ

Платформа	Користувачі	Контент / активність	Аналітична оцінка результативності

Дія.Освіта	3,1 млн+	700+ продуктів, 5,3 млн сертифікатів	Максимальне охоплення населення та формування базових цифрових компетентностей
Прометей	3,5 млн+	500+ курсів, 3,28 млн сертифікатів	Високий рівень завершення курсів (до 30 %), що перевищує світові показники MOOC
EdEra	2 млн+	180+ проєктів, 3,9 млн тестів	Висока активність користувачів і залученість освітян
На Урок	Масове використання	2 млн+ матеріалів	Фокус на професійному розвитку педагогів та підтримці освітнього процесу

Джерело: складено авторами.

Водночас показники завершення курсів на окремих платформах свідчать про поступове підвищення ефективності онлайн-освіти. Тому логічним є звернення до аналізу статистичних параметрів розвитку онлайн-освіти, що відображають рівень цифровізації суспільства та інтенсивність використання цифрових інструментів у навчальному процесі. У цьому контексті доцільно розглянути особливості використання цифрових платформ та інструментів у навчанні, що узагальнено в табл. 3.7.

Таблиця 3.7

Поширеність цифрових платформ та інструментів у навчанні

Інструмент / платформа	Частка користувачів, %	Аналітична характеристика
Google Classroom	59,3	Ключова освітня платформа, що забезпечує системну організацію навчання
Viber	45,7	Висока роль як комунікаційного інструменту в освітньому процесі
Telegram	24,7	Додатковий канал взаємодії та обміну інформацією
Всеукраїнська школа онлайн	10,3	Обмежене, але цільове використання державного освітнього ресурсу
Moodle	1,3	Низький рівень використання складніших LMS-рішень
Інші	27,4	Наявність альтернативних інструментів та індивідуальних підходів

Джерело: узагальнено авторами відповідно до результатів дослідження «Цифрова та ШІ-грамотність в Україні (2025)»

Аналіз наведених даних засвідчує, що найбільш поширеним інструментом є Google Classroom, яким користуються 59,3 % респондентів, що підтверджує його статус базової платформи для організації дистанційного навчання. Водночас значну роль відіграють месенджери, зокрема Viber (45,7 %) і Telegram (24,7 %), які забезпечують оперативну комунікацію та підтримку навчального процесу. Це свідчить про формування змішаної моделі навчання, у якій поєднуються формалізовані освітні платформи та неформальні канали взаємодії. Порівняно низький рівень використання таких

спеціалізованих LMS, як Moodle (1,3 %), вказує на обмежене впровадження складніших систем управління навчанням, що може бути пов'язано з їхньою технічною складністю чи недостатньою адаптацією до потреб користувачів. Водночас частка інших інструментів (27,4 %) свідчить про різноманітність підходів до організації навчального процесу.

Подальша деталізація використання цифрових інструментів у навчанні (табл. 3.8) дає змогу виявити не лише їхню поширеність, а й особливості комбінування та залежність від організаційних і територіальних умов освітнього процесу.

Таблиця 3.8

Моделі та умови використання цифрових інструментів у навчанні

Характеристика	Значення, %	Аналітична характеристика
Лише платформи	30–35	Формалізоване навчання з використанням LMS та освітніх середовищ
Лише месенджери	21,2	Спрощена модель взаємодії без повноцінної освітньої інфраструктури
Поєднання платформ і месенджерів	35,9	Найбільш поширена модель, що забезпечує баланс структури та комунікації
Онлайн-навчання (платформа та месенджер)	43,7	Домінування комбінованого підходу в дистанційному форматі
Змішане навчання (платформа та месенджер)	41,0	Високий рівень інтеграції цифрових інструментів у традиційне навчання

Джерело: розроблено авторами за результатами дослідження «Цифрова та ШІ-грамотність в Україні (2025)»

Аналіз представлених даних засвідчує, що найбільш ефективною та поширеною є комбінована модель використання цифрових інструментів, яка охоплює 35,9 % користувачів. У межах дистанційного навчання ця частка зростає до 43,7 %, що підтверджує ключову роль поєднання освітніх платформ і месенджерів у забезпеченні повноцінного навчального процесу. Водночас частка користувачів, які застосовують лише платформи (30–35 %), залишається значною, що свідчить про поступове формування структурованого цифрового освітнього середовища. Використання лише месенджерів (21,2 %) вказує на наявність спрощених моделей навчання, характерних для умов обмежених ресурсів або низького рівня цифрової інфраструктури.

Важливим аспектом є також територіальні та технологічні відмінності у використанні цифрових інструментів, що відображають нерівномірність цифровізації освітнього процесу (табл. 3.9).

Таблиця 3.9

Територіальні та технологічні особливості онлайн-навчання

Характеристика	Значення, %	Аналітична характеристика
Використання месенджерів у селах	35,3	Найвищий показник, що свідчить про обмежений доступ до платформ
Використання платформ в обласних центрах	34,1	Вищий рівень цифрової інфраструктури та організованого навчання
Комбіноване використання (міста)	до 44,2	Найбільш ефективна модель у міському середовищі
Головний пристрій – смартфон	57–58	Домінування мобільного навчання
Використання ноутбуків	38–40	Допоміжний інструмент для навчання
Використання ПК	20	Зниження ролі стаціонарних пристроїв
Використання планшетів	17–19	Обмежене застосування

Джерело: узагальнено авторами за результатами дослідження «Цифрова та ШІ-грамотність в Україні (2025)»

Наведені дані підтверджують, що використання цифрових інструментів у навчанні суттєво залежить від територіальних умов і технічного забезпечення. Так, у сільській місцевості переважає використання месенджерів (35,3 %), що може свідчити про обмежений доступ до повноцінних освітніх платформ. Натомість у міських умовах поширене комбіноване використання інструментів (до 44,2 %), що забезпечує більш ефективну організацію навчання. Окремим важливим аспектом розвитку онлайн-освіти є технічна база користувачів, яка визначає формат споживання освітнього контенту. Статистичні дані свідчать про чітке домінування мобільних пристроїв, що формує нову модель навчання – мобільно орієнтовану, гнучку та доступну незалежно від місця перебування користувача. Смартфони використовуються у 57–58 % випадків, що значно перевищує використання інших пристроїв. Ноутбуки (до 40 %) виконують допоміжну функцію, забезпечуючи роботу з більш складним контентом, тоді як частка персональних комп'ютерів (близько 20 %) і планшетів (17–19 %) залишається обмеженою. Це свідчить про зміну технологічної парадигми навчання в напрямі мобільності, швидкого доступу та адаптивності освітніх платформ до різних форматів споживання контенту.

Виявлені тенденції цифровізації та інтенсивного використання онлайн-інструментів у навчанні актуалізують необхідність поглибленого аналізу чинників таких трансформацій. У цьому контексті визначальну роль відіграли пандемія COVID-19 та воєнні дії, що спричинили системні зміни в освітній сфері, зокрема різке зростання використання цифрових платформ,

трансформацію структури освітніх послуг і формування нових потреб користувачів. Пандемія COVID-19 стала потужним каталізатором масового переходу до дистанційного навчання, що спричинило різке зростання використання онлайн-освіти та формування базових цифрових компетентностей населення. У період 2019–2023 рр. частка підлітків, які мали досвід онлайн-навчання, зросла з 41 % до 83 %, що свідчить про майже повну інтеграцію цифрових форматів у освітній процес. Паралельно відбулося суттєве розширення використання цифрових інструментів як у навчанні, так і у професійній діяльності, що заклало підґрунтя для подальшого розвитку онлайн-освіти. Водночас тривале використання дистанційного формату виявило низку проблем, пов'язаних з ефективністю навчання. Емпіричні дані свідчать про зниження академічних результатів зі збільшенням тривалості онлайн-навчання. Зокрема, середній бал з математики знизився з 200,4 до 192,8 у групах, що перебували в дистанційному форматі протягом 3–4 місяців, а з читання – з 201,4 до 194,5. Це підтверджує наявність освітніх втрат у разі тривалого дистанційного навчання.

Важливим чинником, що впливає на результати навчання, є доступ до цифрових ресурсів. Так, здобувачі освіти з технічними обмеженнями демонструють результати на 5–8 балів нижчі, ніж ті, хто має повноцінний доступ до техніки. Дані PISA-2022 засвідчують, що використання лише смартфона знижує результати з математики на 32 бали, тоді як спільне використання пристроїв призводить до зниження на 72 бали. Це вказує на критичну роль технічного забезпечення в гарантуванні якості онлайн-освіти.

Після початку повномасштабної війни онлайн-освіта стала важливим інструментом забезпечення безперервності навчального процесу. У цих умовах сформувалися нові освітні потреби, серед яких ключовими стали розвиток цифрових навичок, кібербезпеки, психологічної підтримки та швидкої перекваліфікації. Зокрема значно зріс попит на курси, пов'язані з цифровою безпекою, ШІ, підприємництвом, а також соціально орієнтованими напрямками, серед яких інклюзія та підтримка осіб, які постраждали від війни. Водночас після 2023 р. спостерігається певна стабілізація використання онлайн-освіти. Так, частка підлітків, які активно навчаються онлайн, знизилася до 63 %, що свідчить про перехід від екстреної цифровізації до більш збалансованої моделі, яка поєднує онлайн- та офлайн-формати.

Розвиток українських освітніх платформ також безпосередньо пов'язаний із зазначеними трансформаціями. Платформа «Прометей» стала важливим інструментом підвищення кваліфікації педагогів у контексті реформування освітньої системи, що дало вчителям змогу самостійно обирати форми професійного розвитку. Водночас «На Урок» забезпечила безперервність освітнього процесу, надаючи відкритий доступ до навчальних матеріалів уже з початку пандемії у 2020 р. та підтримуючи дистанційне навчання в умовах воєнних дій. З метою систематизації основних змін і виявлення напрямів трансформації онлайн-освіти доцільно узагальнити їх у вигляді табл. 3.10.

Таблиця 3.10

Трансформація онлайн-освіти в Україні під впливом пандемії COVID-19 та воєнних дій

До пандемії (до 2019)	Період COVID-19 (2020–2021)	Період війни (2022–2024)	Поточний стан (після 2023)
Роль онлайн-освіти			
Допоміжна, альтернативна форма	Основний формат навчання	Критично необхідний інструмент	Інтегрована частина змішаної освіти
Частка підлітків з досвідом онлайн-навчання			
~41 %	~83 %	>80 %	~63 %
Використання цифрових платформ			
Обмежене	Масове впровадження	Повна залежність від цифрових інструментів	Раціоналізація використання
Тривалість дистанційного навчання			
Епізодична	До 3–6 місяців	Тривала/переривчаста	Частково скорочена
Академічні результати (математика)			
Базовий рівень	Зниження до 192,8 (з 200,4)	Часткова адаптація	Вирівнювання показників
Академічні результати (читання)			
Стабільні	Зниження до 194,5 (з 201,4)	Часткова стабілізація	Адаптація системи
Доступ до техніки			
Нерівномірний	Критичний фактор	Загострення нерівності	Часткова компенсація
Вплив типу пристрою			
ПК/ноутбук домінують	Зростання мобільного навчання	Домінування смартфонів	Мобільно орієнтована модель
Спільне використання пристроїв			
Обмежене	Поширене	Масове в кризових умовах	Залишається проблемою
Освітні потреби			
Теоретичні знання	Цифрова грамотність	Перекваліфікація, безпека, психологія	Практичні навички, гнучкість
Популярні напрями			
Загальноосвітні	Онлайн-інструменти	ШІ, кібербезпека, інклюзія	Цифрові та професійні компетентності
Соціальні аспекти			
Відносна рівність	Початок диференціації	Поглиблення нерівності	Часткова компенсація

Джерело: складено авторами

Наведені дані відображають глибинну трансформацію освітнього середовища під впливом глобальних викликів, де пандемія COVID-19 виступила каталізатором стрімкого переходу до масового онлайн-навчання, забезпечивши різке зростання залученості учнівської молоді та фактичну інтеграцію цифрових платформ у повсякденну освітню практику. Подальші воєнні події зумовили якісну зміну ролі дистанційного навчання, перетворивши його з інструменту ситуативної адаптації на механізм підтримання безперервності освітнього процесу в умовах нестабільності.

Логічним продовженням зазначених процесів є активне впровадження технологій ШІ, що суттєво змінює підходи до організації навчання, оцінювання результатів та управління освітніми даними. Статистичні показники свідчать про поступове зростання ролі інтелектуальних систем у навчальній діяльності, зокрема у сфері самостійної підготовки та онлайн-навчання. Поширення практик використання ШІ демонструє перехід від уніфікованих освітніх моделей до індивідуалізованих підходів, у межах яких забезпечується адаптація змісту, темпу та складності навчання відповідно до потреб конкретного здобувача освіти, що формує підґрунтя для розвитку персоналізованих освітніх траєкторій.

Водночас елементи автоматизації оцінювання поступово інтегруються в освітній процес через використання автоматичних тестів та алгоритмів перевірки знань, що дає змогу підвищити об'єктивність і оперативність контролю результатів навчання. Хоча цей напрям не завжди виокремлюється в статистичних дослідженнях як самостійний, його наявність підтверджується функціоналом сучасних освітніх платформ, що активно використовують інструменти ШІ для оцінювання та зворотного зв'язку. Водночас поширення адаптивних навчальних систем, які базуються на алгоритмах аналізу поведінки користувачів і здатні коригувати навчальний контент у режимі реального часу, свідчить про перехід до більш гнучких і динамічних моделей навчання, орієнтованих на результат і індивідуальні особливості здобувачів освіти.

Окремого значення набуває використання віртуальних асистентів, про що свідчить високий рівень їхнього застосування для пошуку інформації та отримання відповідей (61,2 %). Це вказує на трансформацію ролі традиційних джерел знань і поступове зміщення акценту в бік інтерактивної взаємодії з

інтелектуальними системами, які забезпечують швидкий доступ до інформації та підтримку навчального процесу в режимі реального часу. Таким чином, ШІ інтегрується в різні аспекти освітньої діяльності, формуючи нову парадигму навчання, що поєднує персоналізацію, автоматизацію, адаптивність та аналітичну підтримку.

З метою систематизації окреслених напрямів використання ШІ в освіті та узагальнення їхніх змістовних характеристик доцільно представити їх у структурованому вигляді (табл. 3.11).

Таблиця 3.11

Головні напрями використання ШІ в освіті та їхня характеристика

Напрямок використання	Сутність і функціонал	Приклади інструментів	Освітній ефект / результат
Персоналізоване та адаптивне навчання	Формування індивідуальних освітніх траєкторій, адаптація змісту та складності матеріалу відповідно до рівня підготовки здобувача освіти, генерація рекомендацій і зворотного зв'язку	Cognii, MathGPTPro, Century Tech, Carnegie Learning, Khanmigo, Knowji, ANTON	Підвищення результативності навчання, врахування індивідуальних особливостей, оптимізація темпу засвоєння знань
Віртуальні асистенти та ШІ-репетитори	Інтерактивна підтримка навчання у форматі діалогу, надання пояснень, відповідей на запитання, допомога у виконанні завдань	Claude, TutorAI, Copilot, Perplexity, Brainly, Mizou	Розширення доступу до освітніх ресурсів, підтримка самостійного навчання, цілодобова доступність допомоги
Генерація навчального контенту	Автоматизоване створення текстових, візуальних та мультимедійних матеріалів, презентацій і навчальних ресурсів	ChatGPT, Caktus, Canva Magic Write, Microsoft Designer, DALL-E, Midjourney, Pictory, Synthesia	Прискорення підготовки навчальних матеріалів, підвищення наочності, стимулювання креативності
Автоматизація оцінювання та контролю знань	Перевірка тестів, письмових робіт і проєктів, виявлення академічної недобросовісності, формування автоматизованого зворотного зв'язку	Gradescope, Turnitin, ClassPoint AI, Quizgecko, Packback, Google Classroom (Duet AI)	Зниження навантаження на викладачів, підвищення об'єктивності оцінювання, оперативний зворотний зв'язок
Аналітика освітніх даних (Learning analytics)	Збір і аналіз даних про навчальну діяльність, моніторинг прогресу, виявлення прогалин у знаннях, прогнозування результатів	Tableau, Century Tech, Google Classroom analytics, Edpuzzle, Mentimeter	Підтримка управлінських рішень, підвищення якості навчання, рання діагностика освітніх проблем
Підтримка наукових досліджень	Пошук, систематизація та аналіз наукової інформації, формування узагальнень і висновків	Elicit, Consensus, ResearchRabbit, Scholarcy, NotebookLM, Zotero	Економія часу дослідника, підвищення якості аналітики, ефективна робота з інформаційними ресурсами
Інтерактивне та	Організація	Kahoot!, Mentimeter,	Зростання мотивації,

залучене навчання	інтерактивних занять, опитувань, елементів гейміфікації та взаємодії в реальному часі	Socrat, Seesaw, LiveReacting AI	активізація участі здобувачів вищої освіти, покращення комунікації
Організація навчального процесу та продуктивність	Автоматизація рутинних освітніх процесів, створення нотаток, транскрипцій, управління завданнями та часом	Notion AI, Otter.ai, Descript, Zapier, Scribe	Підвищення продуктивності, оптимізація навчальної діяльності, раціональне використання часу

Джерело: побудовано авторами

Узагальнення представлених даних дає змогу констатувати, що впровадження технологій ШІ в освітній процес має комплексний характер і охоплює як безпосередньо навчальну діяльність, так і організаційно-управлінські аспекти. Одним із напрямів є персоналізація навчання, що забезпечується здатністю інтелектуальних систем адаптувати освітній контент до індивідуальних характеристик здобувачів освіти, зокрема темпу засвоєння знань, рівня підготовки та типових помилок. Це створює передумови для формування ефективних індивідуальних освітніх траєкторій і підвищення якості навчальних результатів.

Розвиток адаптивних механізмів логічно доповнюється використанням аналітики освітніх даних, що забезпечує поглиблене розуміння динаміки навчального процесу та дає змогу своєчасно виявляти проблемні аспекти. На підставі отриманих даних викладачі отримують можливість обґрунтовано коригувати освітні стратегії, що сприяє підвищенню ефективності педагогічного впливу. Водночас вагому роль відіграють віртуальні асистенти, які забезпечують оперативну підтримку навчання та розширюють доступ до знань через інтерактивну взаємодію.

Не менш значущим напрямом є автоматизація оцінювання, що дає змогу оптимізувати процес контролю знань, підвищити його об'єктивність і зменшити трудомісткість для викладачів. Паралельно інструменти генерації контенту та організації навчального процесу сприяють підвищенню продуктивності освітньої діяльності, тоді як інтерактивні технології забезпечують активне залучення здобувачів освіти та формування мотиваційного середовища. Комплексно це свідчить про формування нової якості освітнього процесу, зорієнтованого на індивідуалізацію, ефективність і гнучкість навчання.

З огляду на різноманітність функціональних можливостей ШІ доцільною є конкретизація його практичного застосування через аналіз окремих

інструментів, що використовуються в провідних освітніх практиках (табл. 3.12).

Таблиця 3.12

Інструменти ШІ в освіті

Інструмент	Тип / напрям використання	Функціональні можливості та технологічні рішення	Приклади використання в освітньому процесі
Brainly	Освітня платформа	Використання алгоритмів обробки природної мови (NLP) для формування релевантних відповідей, модерація контенту та ранжування пояснень	Підтримка здобувачів вищої освіти у процесі виконання домашніх завдань, уточнення складних тем
Caktus	Генеративний ШІ	Генерація текстів, розв'язання задач і кодування на основі великих мовних моделей (LLM)	Підготовка есе, виконання розрахункових завдань, навчання програмуванню
ChatGPT	Генеративний ШІ	Діалогова взаємодія, пояснення складних концепцій, генерація структурованого навчального контенту	Використання у навчанні, підготовка рефератів, пояснення тем
Claude	Віртуальний асистент	Контекстно орієнтована генерація тексту, аналіз великих обсягів інформації	Формування конспектів, узагальнення навчальних матеріалів
Copilot	ШІ-асистент	Інтеграція з офісними інструментами, автоматизація створення документів і презентацій	Підготовка лекцій, презентацій, навчальних матеріалів
Perplexity	Пошуковий ШІ	Пошук інформації з використанням ШІ та посиланням на джерела, семантичний аналіз запитів	Підготовка досліджень, написання наукових робіт
TutorAI	ШІ-репетитор	Персоналізований діалог, адаптація пояснень до рівня користувача	Самостійне навчання здобувачів вищої освіти
Khanmigo	ШІ-репетитор	Використання адаптивних алгоритмів навчання, індивідуальні підказки	Поглиблене вивчення складних тем
Cognii	Адаптивне навчання	Автоматизоване оцінювання відкритих відповідей на основі NLP, генерація зворотного зв'язку	Перевірка письмових робіт
Century Tech	Learning analytics	Аналіз навчальних даних, алгоритми машинного навчання для персоналізації	Формування індивідуальних навчальних траєкторій
Carnegie Learning	Адаптивна система	Інтелектуальні навчальні моделі, що імітують наставника	Навчання математики
Knowji	Освітній додаток	Інтервальне повторення, прогнозування забування з використанням когнітивних моделей	Вивчення іноземних мов
Gradescope	Оцінювання	Автоматизація перевірки робіт із використанням алгоритмів розпізнавання	Контроль знань здобувачів вищої освіти
Turnitin	Контроль	Виявлення плагіату за допомогою алгоритмів порівняння текстів	Перевірка академічних робіт
ClassPoint AI	Оцінювання	Генерація тестових завдань та оцінювання відповідей	Проведення тестування
Quizgecko	Оцінювання	Автоматичне створення тестів на основі тексту	Підготовка контрольних робіт
Elicit	Наукові дослідження	Аналіз наукових статей, витяг ключових ідей	Написання наукових робіт

Consensus	Наукові дослідження	Узагальнення результатів досліджень, пошук доказів	Підготовка аргументованих висновків
ResearchRabbit	Наукові дослідження	Візуалізація наукових зв'язків, аналіз літератури	Літературні огляди
Scholarcy	Наукові дослідження	Автоматичне резюмування наукових статей	Опрацювання джерел
Kahoot!	Інтерактивне навчання	Гейміфікація, інтерактивні опитування в реальному часі	Активізація здобувачів вищої освіти
Mentimeter	Інтерактивне навчання	Збір і аналіз відповідей у реальному часі	Зворотний зв'язок
Notion AI	Продуктивність	Організація навчального процесу, генерація нотаток	Планування навчання
Otter.ai	Транскрипція	Розпізнавання мовлення, створення текстових записів лекцій	Формування конспектів
Canva Magic Write	Генерація контенту	ШІ-генерація текстів і дизайну	Створення презентацій
DALL-E / Midjourney	Генерація контенту	Генерація зображень на основі текстових описів	Візуалізація навчальних матеріалів
Synthesia	Генерація контенту	Створення відео з ШІ-аватарами	Онлайн-курси, відеолекції

Джерело: складено авторами

Одним із найбільш універсальних рішень у сфері генеративного ШІ є *ChatGPT*, функціонал якого охоплює створення текстових матеріалів різного рівня складності, пояснення навчального контенту, генерацію ідей та підтримку інтерактивної комунікації. Його застосування в навчальному процесі дає змогу не лише автоматизувати підготовку письмових робіт, а й поглиблювати розуміння складних теоретичних питань завдяки поетапним поясненням і адаптації стилю викладу відповідно до рівня підготовки здобувача освіти, що значно розширює можливості персоналізації навчання.

Cognii репрезентує інший підхід, зорієнтований на адаптивне навчання та оцінювання відкритих відповідей. Система використовує алгоритми обробки природної мови для аналізу змісту відповідей здобувачів вищої освіти, оцінювання їхньої якості та формування індивідуалізованого зворотного зв'язку в режимі реального часу. Такий підхід сприяє розвитку аналітичного мислення, оскільки акцент зміщується з тестових форм контролю на аргументоване викладення думок.

Комплексну інтеграцію технологій ШІ, аналітики даних і когнітивних підходів реалізує платформа *Century Tech*, що забезпечує формування персоналізованих освітніх траєкторій. Її функціонал передбачає постійний моніторинг навчального прогресу, виявлення прогалин у знаннях та автоматичне генерування рекомендацій, що дає змогу не лише підвищити ефективність навчання, а й оптимізувати педагогічну діяльність через часткову автоматизацію планування та оцінювання.

Серед інструментів інформаційного пошуку та аналітики варто виокремити *Perplexity AI*, що поєднує функції пошукової системи та аналітичного інструменту. Його можливості охоплюють формування структурованих відповідей із посиланнями на джерела, узагальнення інформації та її логічне впорядкування, що є особливо цінним у процесі підготовки навчальних і наукових матеріалів.

У контексті науково-дослідної діяльності ефективним інструментом є *Elicit*, що автоматизує пошук, аналіз та узагальнення наукових джерел. Його використання дає змогу формулювати відповіді на дослідницькі запитання, порівнювати підходи різних авторів і виділяти ключові результати, що суттєво підвищує продуктивність наукової роботи.

Автоматизацію процесів оцінювання забезпечує платформа *Gradescope*, що використовує алгоритми машинного навчання для перевірки як тестових, так і відкритих завдань. Система дає змогу структурувати відповіді, стандартизувати підходи до оцінювання та забезпечувати оперативний і об'єктивний зворотний зв'язок, що є важливим для підвищення якості контролю знань.

Прикладом інтеграції гейміфікаційних підходів у навчання є *Kahoot!*, що забезпечує створення інтерактивних завдань, тестів і опитувань у режимі реального часу. Використання таких інструментів сприяє підвищенню мотивації здобувачів освіти, активізації їхньої участі в навчальному процесі та вдосконаленню засвоєння матеріалу за рахунок залучення елементів ігрової взаємодії.

Важливим доповненням до цифрового освітнього середовища є *Otter.ai*, орієнтований на автоматизовану транскрипцію аудіо- та відеоматеріалів. Використання цього інструменту дає змогу створювати точні текстові записи лекцій, семінарів і дискусій, що підвищує доступність навчального контенту, полегшує його опрацювання та забезпечує додаткові можливості для повторення та закріплення матеріалу.

У сфері створення навчального контенту доцільно відзначити *Canva Magic Write*, що інтегрує генеративні можливості ШІ в процес підготовки освітніх матеріалів. Його застосування сприяє швидкому формуванню текстів для презентацій, методичних розробок і візуальних проєктів, що забезпечує підвищення якості подання інформації та стимулює розвиток креативних підходів у навчанні.

Отже, застосування ШІ не обмежується автоматизацією окремих операцій, а формує нові можливості для персоналізації навчання, підвищення ефективності освітнього процесу та розширення доступу до знань у цифровому середовищі.

Логічним продовженням аналізу функціональних можливостей інструментів ШІ є розгляд практик їхнього впровадження в різних країнах та освітніх системах, що дає змогу виявити специфіку національних підходів і сформувати цілісне уявлення про глобальні тенденції цифрової трансформації освіти.

Зокрема у Фінляндії акцент зроблено не на створенні окремих технологічних рішень, а на формуванні культури використання ШІ. Освітня модель базується на розвитку критичного мислення та медіаграмотності, до якої органічно інтегровано компоненти, пов'язані з аналізом алгоритмів, принципами обробки даних і розумінням можливих упереджень. Такий підхід демонструє пріоритетність не стільки технологічного, скільки когнітивного аспекту цифрової трансформації. Більш інституціоналізовану модель представлено в Об'єднаних Арабських Еміратах, де ШІ інтегровано в освітній процес на рівні окремого навчального предмета. Вивчення основ ШІ розпочинається з раннього віку, зокрема з дошкільної освіти, що свідчить про стратегічну орієнтацію на формування цифрових компетентностей ще на початкових етапах освітньої траєкторії. Системний і методично врегульований підхід характерний для Сінгапура, де впровадження ШІ здійснюється в межах чітко сформульованої освітньої концепції, що поєднує навчання використанню ШІ, навчання за його допомогою та збереження автономності освітнього процесу поза межами цифрових технологій. Додатково розроблено методичні рекомендації для педагогів, що забезпечує узгоджене та ефективне застосування інноваційних інструментів. У Австралії акцент зроблено на нормативному та етичному забезпеченні використання ШІ в освіті. Формування спеціалізованих рамок відповідального застосування технологій дає змогу мінімізувати ризики та забезпечити баланс між інноваційністю та безпекою освітнього середовища. Стратегічний і масштабний підхід до впровадження ШІ демонструє Китай, де ШІ інтегрується в усі рівні освіти та різні навчальні дисципліни. Освітня політика передбачає поетапне формування компетентностей – від базового ознайомлення у початковій школі до розробки прикладних інновацій у старших класах, що свідчить про

наскрізний характер цифрової трансформації.

Узагальнення міжнародного досвіду впровадження ШІ в освіті дає змогу перейти до більш поглибленого аналізу, пов'язаного не лише з функціональними можливостями технологій, а й з умовами їх безпечного, відповідального та етично виваженого використання. Активна інтеграція ШІ в освітній процес актуалізує низку питань, що стосуються захисту персональних даних здобувачів освіти, забезпечення алгоритмічної справедливості, прозорості прийняття рішень, а також збереження педагогічної автономії викладача.

Використання інтелектуальних систем передбачає оброблення значних обсягів освітніх даних, що потребує дотримання принципів конфіденційності та інформаційної безпеки. Водночас алгоритмічні моделі, на яких базуються сучасні ШІ-рішення, можуть містити упередження, що зумовлює необхідність контролю їхньої об'єктивності та недискримінаційності. Не менш важливим є питання прозорості – користувачі мають розуміти логіку формування рекомендацій і результатів, які генеруються системами ШІ. Окрім того, поширення автоматизованих рішень не має обмежувати роль викладача як ключового суб'єкта освітнього процесу, що забезпечує педагогічну доцільність і гуманістичну спрямованість навчання. З огляду на це, у різних країнах і на рівні міжнародних організацій формуються відповідні нормативні підходи та етичні рамки, спрямовані на регулювання використання ШІ в освіті (табл. 3.13).

Таблиця 3.13

Етичні та нормативні підходи до використання генеративного ШІ в освіті в різних країнах і міжнародних інституціях

Країна / інституція	Документ / стратегія / рамка	Ключовий зміст регулювання	Етичні акценти
Австралія	Framework for Generative Artificial Intelligence in Schools	Визначає принципи використання генеративного ШІ в закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО), зокрема для текстових і візуальних систем	Різноманітність перспектив, недискримінація, приватність, захист даних, людський контроль
Японія	Державні рекомендації щодо генеративного ШІ в ЗЗСО	Регламентують використання генеративного ШІ в освітньому середовищі	Заборона введення персональних і чутливих даних, запобігання ризикам повторного використання даних і перенавчання моделей
Велика Британія	Generative artificial intelligence in	Окремий документ про можливості та	Безпека, захист від ризиків дипфейків і синтетичного

(Уельс)	education: opportunities and considerations	обмеження генеративного ШІ в освіті	медіаконтенту, відповідальне використання
Фінляндія	Recommendations on the Use of Artificial Intelligence in Education	Надає практичні рекомендації та політичні орієнтири для використання ШІ в освіті	Практичне та відповідальне використання, критичне осмислення застосування ШІ
Литва	Recommendations for the Safe Implementation of Artificial Intelligence in Schools	Готуються рекомендації щодо безпечного використання ШІ у ЗЗСО	Безпечне впровадження, національний реєстр дозволених інструментів, рамки компетентностей учителя
Франція	Cadre d'usage de l'intelligence artificielle en éducation (2025)	Визначає дозволені способи використання генеративного ШІ у ЗЗСО	Захист даних, прозорість, педагогічна відповідальність
Італія	Linee guida per l'introduzione dell'intelligenza artificiale nelle istituzioni scolastiche (2025)	Орієнтована на безпечне та свідоме впровадження ШІ в освітніх установах	Безпечне використання, усвідомлене застосування генеративних інструментів у навчальних і організаційних процесах
Ірландія	Guidance on Artificial Intelligence in Schools (2025) + оновлена National AI Strategy (2024)	Поеднує загальнонаціональну стратегію з окремими освітніми принципами	Відповідальне використання генеративного ШІ у ЗЗСО
Латвія	Guidelines for the Use of AI in Primary and Secondary Education	Містять рекомендації для початкової та середньої освіти	Акцент на генеративних інструментах і розвитку критичного мислення
Люксембург	KI Kompass (AI Compass)	Національна рамка орієнтації щодо використання ШІ	Поеднання стратегічного бачення, педагогічної практики і професійного обміну
Нідерланди	Vision on Generative Artificial Intelligence (2024), Dutch Digitalisation Strategy – Accelerating Together (2025), Guide to AI in Education, School Agreements on the Use of Generative AI	Поеднання міжсекторальної стратегії з освітніми рекомендаціями	Врегулювання використання ШІ в освіті через окремі шкільні домовленості й практичні настанови
Норвегія	Strategy for Digital Competence and Infrastructure in Early Childhood Education and Schools	Розглядає генеративний ШІ у зв'язку з цифровою компетентністю й інфраструктурою	Національні настанови, розвиток компетентностей, супровід упровадження
Словаччина	Strategic Plan for the Integration of Artificial Intelligence into Education	Передбачає інтеграцію ШІ в освіту	Використання ШІ-асистентів для вчителів, розвиток персоналізованого навчання
Іспанія	Guide on the Use of Artificial Intelligence in Education (2024)	Охоплює генеративний ШІ серед інших інструментів	Стимування використання інструментів, що не відповідають вимогам
Туреччина	Artificial Intelligence in Education Policy Document and Action Plan 2025–2029	Політичний документ і план дій щодо ШІ в освіті	Етика, доступ, нарощування спроможності та відповідальне використання
США	Executive Order on Advancing Artificial Intelligence Education for American Youth	Координує інтеграцію ШІ в початкову, середню та вищу освіту	Підготовка педагогів, AI literacy, критичне мислення, безпечна інтеграція ШІ в навчальні

European Commission	(2025) Ethical Guidelines on the Use of Artificial Intelligence and Data for Teaching and Learning for Educators (2022)	Рекомендації для освітян щодо використання ШІ і даних	програми Етичність, дані, викладання, навчання, орієнтація на безпечне використання
UNESCO	Guidance for generative AI in education and research (2025), AI competency framework for teachers (2024)	Міжнародні рекомендації щодо впровадження генеративного ШІ в освіті та науці	Компетентності вчителів, відповідальне використання, етичний супровід
UNICEF	Оновлені рекомендації щодо ШІ і дітей (2025)	Реагують на нові технологічні ризики, зокрема генеративний ШІ	Безпека дітей, шкідливий ШІ-контент, добробут дитини
OECD та Education International	Opportunities, Guidelines and Guardrails for Effective and Equitable Use of AI in Education (2023)	Спільні орієнтири для ефективного і справедливого використання ШІ в освіті	Справедливість, запобіжники, ефективність, відповідальне використання
Україна	Рекомендації щодо відповідального впровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах вищої освіти (2025)	Орієнтують ЗВО на відповідальне впровадження ШІ	Відповідальність, доброчесність, етичне впровадження
Україна	Закон України «Про академічну доброчесність» від 18 грудня 2025 р. № 4742-IX (чинний з 01.02.2026)	Законодавчо регулює використання ШІ в академічній сфері	Прозорість використання ШІ, обов'язкове зазначення інструментів, посилання на згенерований контент, обґрунтування застосування, прирівняння недоброчесного використання ШІ до порушення академічної доброчесності

Джерело: сформовано авторами за рекомендаціями UNESCO (2025), European Commission (2022), OECD (2026) та національних стратегій використання ШІ в освіті

Аналітичне узагальнення підходів дає підстави стверджувати, що нормативне регулювання використання генеративного ШІ в освіті формується у декількох взаємопов'язаних напрямках. Перша група документів має переважно рамковий і ціннісний характер та зосереджується на загальних принципах безпечного та відповідального використання ШІ. До неї належать підходи European Commission, UNESCO, UNICEF, OECD та Education International, у яких домінують акценти на етичності, справедливості, захисті прав користувачів, безпеці дітей, прозорості та необхідності впровадження запобіжників. Такі акти задають міжнародний вектор регулювання і формують базові орієнтири для національних систем освіти.

Друга група документів представлена національними рекомендаціями та стратегіями, зорієнтованими на практичне впровадження генеративного ШІ в освітніх установах. У цій сфері Австралія, Франція, Італія, Ірландія, Латвія,

Норвегія, Словаччина, Іспанія та Туреччина пропонують переважно прикладні механізми інтеграції технологій у навчальний процес. Для цих актів характерним є поєднання педагогічних, організаційних і безпекових аспектів, а також спроба врівноважити інноваційний потенціал ШІ з необхідністю контролю ризиків. Водночас окремі країни акцентують на різних аспектах регулювання: наприклад, Австралія та Франція більш виразно підкреслюють захист даних і прозорість, Іспанія – обмеження щодо невідповідних інструментів, а Туреччина – етику, доступ і нарощування спроможності.

Доцільно виокремити країни, у яких нормативні підходи поєднуються з розвитком цифрових і педагогічних компетентностей. Так, у Фінляндії акцент зроблено на практичному та відповідальному використанні ШІ та його критичному осмисленні, у Литві – на безпечному впровадженні через реєстр дозволених інструментів і рамки компетентностей учителя, а в Норвегії – на зв'язку генеративного ШІ з розвитком цифрової компетентності та освітньої інфраструктури. Це засвідчує, що дедалі більше держав розглядають регулювання ШІ не лише як систему обмежень, а й як інструмент педагогічної підготовки та інституційного супроводу.

Помітною є також відмінність між підходами, що регламентують саме умови використання ШІ, і тими, які встановлюють правові наслідки його недоброчесного застосування. У цьому контексті український підхід вирізняється тим, що поряд із рекомендаційними засадами для ЗВО запроваджується законодавче врегулювання академічного використання ШІ. Якщо рекомендації 2025 р. орієнтують ЗВО на відповідальне та етичне впровадження технологій, то Закон України «Про академічну доброчесність» від 18 грудня 2025 р. № 4742-IX уже переводить це питання в площину чітко визначених вимог: прозорості, обов'язкового зазначення використаних інструментів, посилання на згенерований контент і обґрунтування застосування ШІ. Таким чином, на відміну від більшості міжнародних актів, де переважає рамкова та консультативна логіка, в Україні простежується перехід до формалізованого нормативного контролю.

Загалом порівняння наведених актів показує, що попри відмінності в рівні деталізації та механізмах реалізації, у більшості країн і міжнародних інституцій повторюються декілька стрижневих етичних орієнтирів: захист персональних даних, безпечне використання, недискримінація, відповідальність, прозорість і збереження людського контролю над освітнім

процесом. Саме ці компоненти формують фундамент сучасної моделі відповідального впровадження генеративного ШІ в освіті.

З урахуванням проаналізованих міжнародних підходів до регулювання використання ШІ в освіті, доцільно перейти до узагальнення базових принципів, які формують підґрунтя етичного та відповідального застосування відповідних технологій у закладах вищої освіти (табл. 3.14).

Таблиця 3.14

Принципи етичного та відповідального використання систем ШІ у вищій освіті

Принцип	Зміст принципу	Практичне значення для ЗВО	Мінімізація етичних ризиків
Контроль з боку людини	Системи ШІ мають залишатися інструментом, а ключові рішення мають прийматися людиною з урахуванням прав, цінностей і добробуту здобувачів освіти	Викладачі та адміністрація здійснюють перевірку результатів, сформованих ШІ, у процесах оцінювання, добору матеріалів, консультування та ухвалення академічних рішень	Надмірна автоматизація, втрата педагогічного контролю, необґрунтовані рішення систем
Технічна надійність і безпека	Системи ШІ мають функціонувати стабільно, бути захищеними від збоїв і зовнішніх втручань	Забезпечення безперебійної роботи платформ, резервного копіювання даних і кіберзахисту	Технічні збої, помилки систем, несанкціонований доступ
Конфіденційність і управління даними	Використання ШІ передбачає дотримання вимог щодо збору, зберігання та оброблення персональних даних	Регламентація доступу до даних здобувачів вищої освіти та викладачів, контроль законності їх використання	Витік даних, порушення приватності, неправомірне використання інформації
Прозорість	Користувачі мають бути поінформовані про використання ШІ та принципи його функціонування	Інформування про застосування ШІ, його функції, обмеження та результати	Непрозорість рішень, сліпа довіра до алгоритмів
Різноманітність, недискримінація і справедливість	Алгоритми мають уникати упередженості та забезпечувати рівний доступ до освітніх можливостей	Оцінювання впливу ШІ на різні групи здобувачів освіти	Алгоритмічна упередженість, дискримінація
Суспільний та екологічний добробут	Використання ШІ має орієнтуватися на довгострокову користь для суспільства	Урахування соціальних і освітніх наслідків упровадження технологій	Ігнорування довгострокових наслідків, знеособлення освіти
Підзвітність	Необхідно визначити відповідальних за використання ШІ та його результати	Закріплення відповідальності, аудит і контроль застосування ШІ	Розмиття відповідальності, відсутність контролю
Академічна доброчесність	Використання ШІ не має підміняти інтелектуальну працю людини	Визначення меж використання ШІ та вимог до його декларування	Плагіат, фальсифікація, приховане авторство
Обмеження	Рішення ШІ не	Забезпечення участі	Несправедливе

автоматизованих рішень	можуть бути єдиною підставою для важливих висновків	людини в прийнятті академічних рішень	оцінювання, механічність рішень
Навчання та підвищення кваліфікації	Ефективне використання ШІ потребує розвитку цифрових і критичних компетентностей	Підготовка викладачів і здобувачів вищої освіти до роботи з ШІ	Некритичне використання, залежність від технологій
Інформування про використання ШІ	Учасники освітнього процесу мають знати про застосування ШІ	Декларування використання ШІ у роботах і матеріалах	Приховане використання, зниження довіри
Перевірка достовірності інформації	Результати ШІ потребують людської верифікації	Контроль фактів і висновків перед використанням	Поширення помилкової інформації, «галюцинації» ШІ
Етичність використання	Застосування ШІ має відповідати нормам академічної культури	Формування внутрішніх правил і стандартів використання ШІ	Деградація академічних стандартів, моральні ризики

Джерело: розроблено авторами на підставі рекомендацій UNESCO (2025), European Commission (2022), OECD (2026) та національних стратегій використання ШІ в освіті

Узагальнюючи подані принципи, доцільно підкреслити, що етичне використання ШІ у вищій освіті виходить далеко за межі його технічної функціональності та охоплює комплекс взаємопов'язаних вимірів, серед яких ключове місце посідають людський контроль, прозорість, підзвітність, захист персональних даних, забезпечення справедливості та дотримання норм академічної доброчесності. За таких умов ШІ постає не як автономний суб'єкт освітнього процесу, а як інструмент, ефективність і доцільність застосування якого визначаються професійною відповідальністю викладача та здатністю здобувачів освіти до критичного осмислення його результатів.

Водночас емпіричні дані дозволяють конкретизувати спектр етичних викликів, що супроводжують активне впровадження ШІ в освітню практику. Насамперед привертає увагу проблема достовірності інформації та довіри до результатів роботи інтелектуальних систем: значна частка користувачів схильна сприймати згенеровані відповіді без додаткової перевірки, що свідчить про недостатній рівень критичного мислення та створює ризики поширення помилкових або неточних знань. У тісному взаємозв'язку з цим перебуває проблема залежності від ШІ, що проявляється в поступовому зниженні ролі власного інтелектуального зусилля та формуванні надмірної довіри до цифрових інструментів.

Не менш важливим є соціально-економічний аспект, пов'язаний із впливом ШІ на зайнятість, оскільки значна частина користувачів висловлює занепокоєння щодо потенційного витіснення окремих професій, що може мати довгострокові наслідки для ринку праці та структури професійної підготовки.

Поряд із цим фіксується проблема якості результатів роботи ШІ, зокрема явище так званих галюцинацій, коли системи генерують недостовірні чи вигадані дані, що підриває довіру до таких інструментів і потребує обов'язкової верифікації інформації.

Суттєвим викликом є також поширення дезінформації та маніпулятивного контенту, зокрема синтетичних медіа та дипфейків, що ускладнює ідентифікацію достовірних джерел і створює загрози для інформаційної безпеки освітнього середовища. Додатково актуалізується проблема масового поширення штучно згенерованого контенту, що змінює характер навчальної діяльності та підвищує вимоги до академічної доброчесності.

У цьому контексті особливого значення набувають класичні етичні аспекти використання ШІ в освіті. Насамперед ідеться про захист персональних даних, оскільки інтелектуальні системи здійснюють збирання та аналіз значних обсягів інформації про навчальну діяльність здобувачів освіти, що потребує чітких механізмів її захисту. Водночас алгоритмічна справедливість визначає необхідність запобігання упередженості в автоматизованих рішеннях, які можуть впливати на оцінювання знань і формування освітніх траєкторій. Не менш важливою є прозорість функціонування таких систем, адже розуміння принципів їхньої роботи є передумовою довіри до результатів. Окремої уваги потребує збереження педагогічної автономії, оскільки надмірна автоматизація може змінювати роль викладача та знижувати його вплив на освітній процес.

Отже, результати аналізу свідчать, що ШІ вже посідає вагоме місце в освітній діяльності, зокрема у сферах персоналізації навчання, використання віртуальних асистентів і створення навчального контенту. Водночас недостатній рівень критичного сприйняття результатів його роботи зумовлює актуалізацію етичних проблем, пов'язаних із достовірністю інформації, залежністю від технологій і поширенням дезінформації, що потребує формування системного підходу до регулювання та відповідального використання ШІ в освітньому середовищі.

Цифровізація освіти, підсилена можливостями ШІ, змінює не лише внутрішню організацію навчання, а й механізми доступу до міжнародних освітніх можливостей. Тут цифрові платформи та інтелектуальні системи виступають інструментами, що формують нові траєкторії освітньої

мобільності, зменшують бар'єри входу на глобальний ринок освіти та підвищують інформованість здобувачів щодо можливостей навчання за кордоном. З огляду на це, доцільно систематизувати інструменти та механізми впливу цифрових технологій і ШІ на активізацію освітньої міграції (табл. 3.15).

Таблиця 3.15

Роль цифрових платформ та ШІ в активізації освітньої міграції

Інструмент / технологія	Механізм впливу	Напрями активізації освітньої міграції	Результат для освітнього середовища
Освітні онлайн-платформи (Coursera, edX, FutureLearn)	Надають доступ до курсів провідних університетів світу, сертифікацій і програм подвійних дипломів	Формують інтерес до навчання за кордоном через знайомство з іноземними університетами та освітніми стандартами	Зростання кількості здобувачів вищої освіти, орієнтованих на міжнародну освіту
Адаптивні навчальні системи на основі ШІ	Персоналізують навчання відповідно до рівня знань, темпу і потреб здобувачів вищої освіти	Підвищують академічну підготовленість здобувачів вищої освіти, що полегшує вступ до іноземних ЗВО	Підвищення конкурентоспроможності здобувачів вищої освіти на глобальному ринку освіти
Платформи дистанційного навчання (LMS: Moodle, Canvas, Google Classroom)	Забезпечують гнучке навчання незалежно від географії	Дають змогу поєднувати навчання в різних країнах або переходити до міжнародних програм без фізичної міграції на початковому етапі	Розвиток гібридної та віртуальної освітньої міграції
Віртуальні асистенти та чат-боти (ChatGPT, Gemini, Claude)	Забезпечують доступ до пояснень, консультацій і навчальних матеріалів у режимі 24/7	Зменшують адаптаційні бар'єри до нових освітніх систем (мова, складність матеріалу)	Полегшення інтеграції здобувачів вищої освіти в міжнародне освітнє середовище
Аналітичні системи ШІ (Learning analytics)	Аналізують навчальні результати, прогнозують успішність і ризики	Дають змогу здобувачам вищої освіти обирати оптимальні освітні траєкторії, зокрема навчання за кордоном	Раціоналізація освітнього вибору та зниження ризиків академічної неуспішності
Платформи академічної мобільності (Erasmus+, DAAD, Fulbright)	Інтегрують цифрові сервіси подачі заявок, відбору та супроводу здобувачів вищої освіти	Спрощують доступ до програм міжнародного обміну та навчання за кордоном	Зростання участі здобувачів вищої освіти у програмах академічної мобільності
Цифрові сервіси пошуку університетів і програм (Studyportals, QS, Times Higher Education)	Надають порівняльну інформацію про університети, рейтинги, вимоги до вступу	Зменшують інформаційну асиметрію та допомагають обирати іноземні ЗВО	Підвищення прозорості глобального освітнього ринку
Інструменти автоматичного перекладу та мовної підтримки (DeepL, Google Translate, AI-	Долають мовний бар'єр у навчанні та комунікації	Роблять доступним навчання в іншомовному середовищі	Розширення географії освітньої міграції

репетитори) Імерсивні технології (VR/AR, віртуальні кампуси)	Створюють ефект присутності в освітньому середовищі іншої країни	Дають змогу «спробувати» навчання за кордоном до фізичного переїзду	Підвищення мотивації до міжнародного навчання
Платформи цифрового портфоліо та сертифікації (LinkedIn Learning, digital badges)	Формують цифрову академічну репутацію здобувача вищої освіти	Полегшують визнання результатів навчання в різних країнах	Підвищення мобільності та взаємного визнання кваліфікацій
Автоматизовані системи подачі документів та вступу	Спрощують процедури подачі заяв, перевірки документів і зарахування	Знижують адміністративні бар'єри для вступу до іноземних ЗВО	Прискорення процесів освітньої міграції
Соціальні та освітні спільноти (YouTube, Discord, освітні форуми)	Поширюють досвід навчання за кордоном і неформальні знання	Формують мотивацію та впевненість у можливості навчання за кордоном	Зростання освітніх намірів та міжнародної активності здобувачів вищої освіти

Джерело: складено авторами

Таким чином, цифрові платформи та ШІ виступають каталізаторами освітньої міграції, оскільки одночасно знижують інформаційні, мовні, академічні та адміністративні бар'єри доступу до міжнародної освіти. Персоналізація навчання, аналітичні можливості та глобальна доступність освітніх ресурсів сприяють формуванню нового типу освітньої мобільності – гібридного та підтриманого цифровими технологіями. У межах такої моделі рішення про навчання за кордоном стає більш усвідомленим, прогнозованим і доступним для ширшого кола здобувачів освіти, що загалом трансформує структуру глобального освітнього середовища. Під впливом цифровізації та розвитку технологій ШІ відбувається трансформація класичних форм мобільності, що зумовлює розширення її змісту та появу нових форматів реалізації (табл. 3.16).

Таблиця 3.16

Форми студентської мобільності та їхня характеристика

Форма мобільності	Сутність	Головні характеристики	Роль у віртуальній освітній міграції
Фізична мобільність (PSM)	Переміщення здобувача освіти до іншої країни з метою навчання, досліджень або професійного розвитку	Повне занурення в іноземне освітнє середовище, безпосередня участь у навчальному процесі, міжкультурна комунікація, формування соціального та академічного досвіду	Базова та історично домінантна форма освітньої міграції, що визначає класичну модель міжнародної мобільності
Віртуальна мобільність (VSM)	Участь у міжнародному освітньому процесі без фізичного переміщення, із використанням цифрових платформ і	Онлайн-курси, дистанційні програми, цифрові освітні середовища, участь у міжнародних проєктах, асинхронна та синхронна взаємодія	Ключова форма віртуальної освітньої міграції, що забезпечує доступність міжнародної освіти незалежно від

	дистанційних технологій		географічних обмежень
Гібридна мобільність (HSM)	Поєднання елементів фізичної та віртуальної мобільності в межах єдиної освітньої траєкторії	Частково дистанційне навчання з подальшою короткостроковою фізичною участю або навпаки, гнучкість формату, оптимізація витрат і часу	Перспективна модель розвитку освітньої міграції, що поєднує переваги традиційних і цифрових підходів

Джерело: сформовано авторами відповідно до: Erasmus+ Programme, UNESCO, Lisbon Recognition Convention

Представлена типологія форм студентської мобільності відображає еволюцію підходів до організації міжнародної освітньої взаємодії – від класичної моделі фізичного переміщення до цифрово опосередкованих форматів участі в глобальному освітньому середовищі. Домінування фізичної мобільності як базової форми поступово доповнюється альтернативними форматами, що виникли під впливом цифровізації освіти та розвитку інформаційно-комунікаційних технологій. Поєднання традиційних і новітніх підходів у межах гібридної моделі свідчить про перехід до більш гнучкої та адаптивної системи освітньої мобільності, здатної функціонувати в умовах глобальних трансформацій.

У цьому контексті віртуальна мобільність набуває не лише допоміжного, а системоутворювального значення, оскільки саме вона формує новий формат міжнародної освітньої участі без необхідності фізичного переміщення. Розширення її ролі зумовлює формування окремого феномена – віртуальної освітньої міграції, що відображає якісну трансформацію академічної мобільності.

Феномен віртуальної освітньої міграції характеризується залученням здобувачів освіти до навчання в закордонних закладах освіти без зміни місця проживання. Такий формат став можливим завдяки розвитку цифрових платформ, дистанційних програм, онлайн-курсів і віртуальних освітніх середовищ, що забезпечують доступ до іноземних освітніх ресурсів, викладачів і академічних спільнот незалежно від географічного розташування. Освітня міграція за цих умов виходить за межі територіальної прив'язки та набуває ознак мережевої, гнучкої та технологічно опосередкованої мобільності, що трансформує уявлення про саму сутність міжнародної освіти.

Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій зумовив формування VSM, що передбачає участь у міжнародних освітніх програмах у дистанційному форматі. Віртуальна мобільність визначається як форма академічної взаємодії, що реалізується за допомогою цифрових технологій і

забезпечує навчальні, культурні та професійні обміни в транскордонному просторі відповідно до підходів UNESCO. Такий формат забезпечує доступ до міжнародної освіти незалежно від територіальних обмежень і постає повноцінним елементом сучасної системи академічної мобільності.

Віртуалізація освітнього простору змінює не лише організаційні форми навчання, а й характер освітнього досвіду, комунікації та соціалізації здобувачів освіти, що доводить А. Дяченко (Diachenko, 2025). Віртуальна освітня міграція в цьому контексті функціонує як складник глобального цифрового освітнього середовища, що розширює доступ до знань, але водночас супроводжується ризиками фрагментації культурної ідентичності та послаблення міжособистісної взаємодії. Інтеграція ШІ та імерсивних технологій формує передумови для трансформації освітнього середовища в глобально доступний цифровий простір, що підкреслюють Н. Сидоренко та ін. (Sydorenko et al., 2024). Індивідуалізація навчання, розширення доступу до ресурсів і формування інтерактивного освітнього середовища нівелюють просторові бар'єри між здобувачами освіти та освітніми закладами різних країн. Цифрова освітня взаємодія трансформується також через використання інтелектуальних комунікаційних інструментів, зокрема чат-ботів, що забезпечують індивідуалізований супровід навчання, як доводять О. Лега та ін. (Leha et al., 2026). У цих умовах віртуальна освітня міграція постає як форма участі в міжнародному освітньому просторі, де цифрові технології нівелюють географічні обмеження. Соціокультурний вимір цифрової освіти пов'язаний із формуванням віртуальних спільнот і забезпеченням доступу до освітніх ресурсів через дистанційні практики, що підтверджує Н. Доброєр (Dobroier, 2025). Такий підхід розглядає віртуальну освітню міграцію як механізм інтеграції в глобальний освітній простір без фізичного переміщення, водночас акцентуючи на ризиках цифрової нерівності та інформаційної ізольованості. Трансформація світового ринку освітніх послуг у напрямі розвитку міжнародних освітніх мереж і віртуальної співпраці сприяє розширенню академічної мобільності, що доводять Є. Лисечко та О. Петухова (Lysechko, Petukhova, 2024). Віртуальна освітня міграція в цьому контексті доповнює традиційні форми мобільності та формує нові механізми доступу до міжнародної освіти. Цифрове освітнє середовище забезпечує безперервність

навчання та індивідуалізацію освітніх траєкторій, що особливо актуалізується в умовах кризових трансформацій, як зазначають Л. Сліпчишин (Slipchyshyn et al., 2024). Віртуальна освітня міграція в таких умовах виконує функцію інтеграції в глобальний освітній простір без фізичного переміщення. Освіта як чинник післявоєнного відновлення та економічного зростання зумовлює необхідність розширення доступу до освітніх ресурсів, що підкреслює О. Пальчук (Palchuk, 2024). Віртуальна освітня міграція в цьому контексті є механізмом компенсації втрат освітньої інфраструктури та забезпечення безперервності навчання. Цифровізація освітніх процесів і впровадження smart-технологій формують нові моделі міжнародної взаємодії, що доводять І. Романич та ін. (Romanych et al., 2025). Віртуальна освітня міграція в цьому випадку виступає інструментом інтеграції у світовий освітній простір через онлайн-платформи, ШІ та імерсивні технології. Зростання освітньої мобільності супроводжується ризиками втрати людського капіталу, що підкреслює О. Малиновська (Malynovska, 2024). Віртуальна освітня міграція в цьому контексті розглядається як альтернативний механізм міжнародної інтеграції, що дає змогу зберігати інтелектуальний потенціал країни. Інтеграція онлайн-курсів і міжнародних освітніх проєктів формує нові моделі академічної взаємодії, що доводить Н. Пазюра (Paziura, 2024). Віртуальна освітня міграція забезпечує участь здобувачів вищої освіти в глобальних освітніх процесах без фізичного переміщення. Прагнення до якісної освіти та доступу до цифрових технологій є ключовим чинником міграційної активності молоді, що доводять Т. Васильців та ін. (Vasylytsiv et al., 2023). Віртуальна освітня міграція в цьому контексті постає альтернативним інструментом реалізації цих прагнень. Віртуальна мобільність активно розвивається з 1998 р. та зазнала суттєвого зростання після пандемії COVID-19, що доводять Т. Ван і М. Гасемі (Wang, Ghasemy, 2025). Її роль у сучасній системі міжнародної освіти полягає в забезпеченні доступу до глобальних освітніх ресурсів, підвищенні залученості здобувачів вищої освіти та формуванні нових моделей розвитку освіти. Узагальнення теоретичних підходів і практичних трансформацій освітнього середовища дає змогу інтерпретувати *віртуальну освітню міграцію* як самостійну форму академічної мобільності, що функціонує в межах цифрового освітнього простору та поєднує характеристики

міжнародної інтеграції, індивідуалізації навчання і технологічної опосередкованості. Такий підхід дає змогу розглядати її не лише як альтернативу фізичній мобільності, а як нову модель участі в глобальному освітньому процесі, що трансформує традиційні уявлення про кордони освітніх систем.

Емпіричні дані, отримані за результатами міжнародного опитування здобувачів вищої освіти (n = 107) із 17 ЗВО у 12 країнах (табл. 3.17), засвідчують зміну сприйняття віртуальної мобільності як повноцінного формату міжнародного освітнього досвіду (UNESCO, 2022). Академічну цінність участі у VSM відзначили 77 % респондентів, тоді як лише 21 % обрали цей формат через неможливість подорожей у період пандемії.

Таблиця 3.17

Ключові кількісні параметри досвіду здобувачів вищої освіти в програмах VSM

Показник	Значення
Кількість валідних відповідей опитування	107
Кількість ЗВО	17
Кількість країн	12
Частка здобувачів вищої освіти віком 18–25 років	83 %
Частка здобувачів вищої освіти жіночої статі	64 %
Частка здобувачів вищої освіти денної форми навчання	87 %
Частка здобувачів вищої освіти без обов'язків із догляду	73 %
Частка здобувачів вищої освіти, які не працюють	64 %
Частка тих, хто брав участь у VSM уперше	близько 75 %
Частка здобувачів вищої освіти, задоволених або дуже задоволених VSM	56 %
Частка здобувачів вищої освіти, які взяли б участь у VSM повторно	близько 75 %
Частка здобувачів вищої освіти, які рекомендували б VSM іншим	62 %

Джерело: Moving minds: Opportunities and challenges for virtual student mobility in a post-pandemic world. UNESCO, 2022

Отримані результати свідчать про поступове закріплення VSM як самостійної форми міжнародної освітньої участі.

Дані міжнародного опитування засвідчують, що структура мотивації участі в програмах віртуальної студентської мобільності формується насамперед під впливом академічних і професійних чинників (UNESCO, 2022), що подано в табл. 3.18.

Таблиця 3.18

Мотиви участі здобувачів вищої освіти у VSM

Мотив участі у VSM	Кількість відповідей

Досвід здавався академічно цінним / збагачувальним	82
Досвід давав міжнародний професійний досвід	41
Неможливість подорожувати через пандемію	22
Було фінансово доступнішим за фізичну мобільність	14
Було екологічно стійкішим варіантом	13
Участь була обов'язковою	10
Через роботу чи обов'язки з догляду фізична мобільність була недоступною	10
Інше	3

Джерело: Moving minds: Opportunities and challenges for virtual student mobility in a post-pandemic world. UNESCO, 2022

Участь у VSM як академічно цінний і збагачувальний досвід визначили 82 респонденти, тоді як отримання міжнародного професійного досвіду зазначили 41 особа. Неможливість подорожувати через пандемійні обмеження постає другорядним мотивом і зафіксована лише у 22 відповідях. Розподіл відповідей демонструє домінування академічної доцільності та професійної орієнтації як визначальних факторів участі у VSM, тоді як зовнішні обмеження мають допоміжний характер. Така тенденція підтверджує трансформацію віртуальної мобільності в самостійний інструмент міжнародної освітньої інтеграції, що функціонує на засадах внутрішньої мотивації здобувачів освіти.

Відсутність уніфікованої глобальної статистики поширення VSM ускладнює побудову класичних часових рядів, тому кількісна характеристика цього феномену розкривається через емпіричні дані опитувань учасників програм. Аналіз мотивації участі, рівня задоволеності, а також структури переваг і перешкод дає змогу оцінити не лише масштаби, а й якісну трансформацію віртуальної освітньої мобільності, що дедалі більше інтегрується в систему міжнародної освіти як самостійний і стійкий формат.

3.2. Академічна мобільність і програми подвійного дипломування як провайдери інтеграції до європейського освітнього простору

Формування академічної мобільності як складника сучасного освітнього простору доцільно розглядати крізь призму еволюції теоретичних підходів до неї та практичних форм реалізації, що відображають трансформацію вищої освіти в умовах глобалізації та цифровізації. У науковому дискурсі академічна мобільність трактується не лише як фізичне переміщення здобувачів освіти чи

науково-педагогічних працівників між закладами освіти різних країн, а як комплексний інструмент інтеграції освітніх систем, обміну знаннями та формування міжкультурних компетентностей. Такий підхід зумовлює виокремлення декількох ключових типів мобільності, які різняться за змістом, тривалістю та організаційними формами.

Насамперед за напрямом руху розрізняють вхідну (inbound) та вихідну (outbound) мобільність, що характеризують відповідно залучення іноземних учасників до національної освітньої системи та участь здобувачів і викладачів у міжнародних освітніх програмах. У контексті стратегічного розвитку університетів ці види мобільності формують двосторонні потоки знань і сприяють підвищенню міжнародної конкурентоспроможності закладів освіти. За тривалістю реалізації мобільність поділяється на короткострокову, що передбачає участь у семестрових програмах, літніх школах або інтенсивних курсах, та довгострокову, що пов'язана з повним циклом навчання чи отриманням ступеня в іншому закладі освіти. Водночас актуальності набуває віртуальна мобільність, що забезпечує доступ до міжнародного освітнього середовища без фізичного переміщення. Це стало відповіддю на виклики пандемії та воєнних ризиків, а також відкриває нові можливості для розширення участі здобувачів у глобальних освітніх процесах.

Окремий вимір становить мобільність науково-педагогічних працівників, що реалізується через викладацькі обміни, стажування, участь у спільних дослідженнях і проектах, що підсилює інституційну спроможність університетів і сприяє оновленню освітніх програм. У комплексі зазначені форми мобільності утворюють інтегровану систему академічної взаємодії, яка базується на принципах взаємного визнання результатів навчання, академічної доброчесності та забезпечення якості освіти.

Водночас ефективне функціонування академічної мобільності неможливе без належного нормативно-правового підґрунтя, що забезпечує узгодженість процедур визнання кваліфікацій, перезарахування кредитів та організаційних механізмів реалізації мобільності на різних рівнях. Саме тому доцільно узагальнити правові засади академічної мобільності за рівнями регулювання, що дає змогу систематизувати ключові інституційні інструменти її забезпечення (табл. 3.19).

Таблиця 3.19

Правові засади академічної мобільності за рівнями регулювання

Нормативний документ / інституція	Основний зміст	Механізми реалізації мобільності	Значення для академічної мобільності
Міжнародний рівень			
Global Convention on the Recognition of Qualifications (2019)	Взаємне визнання кваліфікацій	Уніфікація критеріїв оцінювання дипломів	Формує глобальну основу мобільності
Lisbon Recognition Convention (1997)	Принцип «визнання за відсутності суттєвих відмінностей»	Мережі ENIC i NARIC	Забезпечує мобільність у Європі
Європейський рівень			
European Higher Education Area (Болонський процес) ECTS Users' Guide	Гармонізація освітніх систем	Трициклічна система, ECTS	Стандартизує освітні рівні
Erasmus+ (2021–2027)	Перезарахування кредитів	Кредитно-трансферна система	Забезпечує академічну гнучкість
Erasmus+ (2021–2027)	Фінансування мобільності	Гранти, short-term, blended mobility	Практична реалізація мобільності
European Approach for QA of Joint Programmes	Якість спільних програм	Спрощена акредитація	Розвиток подвійних дипломів
Національний рівень			
Закон України «Про вищу освіту»	Право на мобільність	Внутрішня та міжнародна мобільність	Правова база в Україні
Постанова Кабінету міністрів України (КМУ) № 579	Порядок реалізації	Фінансування, перезарахування	Практична організація мобільності
ENIC Ukraine	Визнання дипломів	Інформаційна підтримка	Інституційне забезпечення
Методичні рекомендації ENIC (2025)	Практика визнання кваліфікацій	Адаптація європейських підходів	Актуалізація механізмів

Джерело: складено авторами

На міжнародному рівні правове забезпечення академічної мобільності формується як цілісна система універсальних нормативних актів, спрямованих на гармонізацію підходів до визнання освітніх кваліфікацій і підвищення прозорості освітніх систем. Провідну роль у цьому процесі відіграє UNESCO, діяльність якої зорієнтована на створення глобальних регуляторних механізмів у сфері освіти. Визначальним етапом інституціоналізації міжнародного визнання кваліфікацій стало ухвалення Глобальної конвенції про визнання кваліфікацій вищої освіти (Global Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education) у 2019 р., яка постає першим універсальним міжнародно-правовим інструментом, що регламентує відповідні процедури на глобальному рівні. Зміст цієї Конвенції спрямований на закріплення базових принципів академічного визнання, серед яких ключове значення мають недискримінаційність оцінювання іноземних дипломів, прозорість процедур, інституційна відповідальність держав за створення

національних інформаційних центрів, а також забезпечення відкритого доступу до достовірної інформації про освітні системи. Принципово новим положенням є впровадження презумпції визнання кваліфікацій, відповідно до якої диплом визнається дійсним за відсутності обґрунтованих підстав для відмови. Такий підхід формує глобальну інституційну рамку, що мінімізує адміністративні та правові бар'єри, водночас посилюючи рівень довіри між національними освітніми системами.

Поряд із глобальними механізмами, важливе місце в регулюванні академічної мобільності в межах європейського освітнього простору займає Лісабонська конвенція про визнання (Lisbon Recognition Convention), розроблена під егідою Ради Європи та UNESCO. У цьому документі конкретизовано процедурні аспекти визнання кваліфікацій і закріплено принцип «визнання за відсутності суттєвих відмінностей», що трансформує традиційну логіку оцінювання іноземних освітніх документів. Реалізація зазначеного принципу передбачає зміну підходу до доказової бази: акцент переноситься з необхідності підтвердження повної еквівалентності диплома на презумпцію його відповідності, якщо не встановлено істотних розбіжностей у результатах навчання. Це суттєво спрощує процедури академічного визнання та розширює можливості мобільності здобувачів вищої освіти і науково-педагогічних працівників. Практичне впровадження положень Конвенції забезпечується через діяльність мереж ENIC і NARIC, які виконують функції інформаційно-аналітичної підтримки, забезпечують консультування щодо визнання кваліфікацій і сприяють уніфікації підходів до оцінювання освітніх документів.

Європейський рівень правового регулювання академічної мобільності відображає перехід від декларативних принципів до їхньої інституціоналізованої реалізації через систему узгоджених механізмів, що функціонують у межах Європейського простору вищої освіти (European Higher Education Area). Сформований у процесі Болонських реформ освітній простір забезпечує інтеграцію національних систем вищої освіти, у межах якої академічна мобільність набуває статусу не допоміжного, а системоутворювального елемента, що визначає якість освітнього процесу, рівень інтернаціоналізації та конкурентоспроможність університетів.

Передумовою забезпечення мобільності є впровадження трициклічної структури вищої освіти (бакалавр – магістр – доктор), що формує структурну

сумісність освітніх програм і спрощує академічні переходи між країнами. Органічним доповненням до цієї моделі є функціонування Європейської кредитно-трансферної системи, що регламентується положеннями ECTS Users' Guide. Її застосування забезпечує накопичення, трансфер і перезарахування кредитів, формуючи універсальний підхід до оцінювання результатів навчання та створюючи єдине методологічне підґрунтя для їх порівняння.

Інституційно-фінансова підтримка академічної мобільності реалізується через програму Erasmus+, яка постає провідним інструментом розвитку міжнародної освітньої співпраці. Програма охоплює широкий спектр форм мобільності – від короткострокових обмінів до повноцінних освітніх траєкторій, враховуючи участь у спільних проєктах і партнерських ініціативах. Особливого значення набуває впровадження змішаних форматів (blended mobility), що поєднують фізичний і віртуальний складники, забезпечуючи гнучкість освітніх процесів і розширюючи доступ до міжнародних можливостей.

Важливим елементом розвитку академічної мобільності в європейському просторі є стандартизація процедур забезпечення якості спільних освітніх програм, що реалізується через European Approach for Quality Assurance of Joint Programmes. Застосування цього інструменту дає змогу здійснювати акредитацію програм за уніфікованими вимогами без дублювання національних процедур, що суттєво знижує адміністративні бар'єри та стимулює розвиток програм подвійного дипломування й міжнародного партнерства.

На національному рівні правове забезпечення академічної мобільності в Україні формується в тісній взаємодії з європейськими стандартами та міжнародними зобов'язаннями, що зумовлює поступову інтеграцію вітчизняної системи вищої освіти до спільного освітнього простору. Базовим нормативно-правовим актом у цій сфері виступає Закон України «Про вищу освіту» від 01 липня 2014 р. № 1556-VII, який закріплює право здобувачів освіти та науково-педагогічних працівників на участь у програмах академічної мобільності, визначає її основні форми – внутрішню та міжнародну – і встановлює ключові принципи реалізації, серед яких добровільність участі, рівність прав учасників і обов'язковість визнання результатів навчання, здобутих у закладах-партнерах.

Конкретизація механізмів реалізації мобільності здійснюється на підзаконному рівні, зокрема через Постанову КМУ «Про затвердження Порядку реалізації права на академічну мобільність» від 12 серпня 2015 р. № 579, яка формує процедурні засади організації академічної мобільності в ЗВО. Її положення визначають вимоги до організаційного, фінансового та освітнього супроводу мобільності, забезпечуючи перехід від загальних принципів до чітко структурованих процедур взаємодії між учасниками освітнього процесу.

Центральним елементом практичної реалізації мобільності є партнерський договір між закладами освіти, що визначає цілі, завдання, форму та тривалість мобільності, а також очікувані результати навчання. Водночас у ньому фіксуються права й обов'язки сторін, критерії відбору учасників, вимоги до документального забезпечення та порядок їх подання, що створює прозорий і передбачуваний механізм участі в мобільності. Індивідуалізація освітньої траєкторії забезпечується через укладення договору академічної мобільності між учасником і закладом освіти постійного місця навчання, у якому деталізуються перелік освітніх компонентів, обсяг навчального навантаження, система оцінювання та порядок відображення результатів у додатку до диплома.

Важливим складником нормативного забезпечення є регламентація фінансових аспектів мобільності, що передбачає визначення джерел фінансування, умов покриття витрат і забезпечення медичного страхування учасників. Така модель поєднує різні джерела фінансування (грантові програми, бюджетні ресурси, кошти закладів освіти та власні кошти учасників), що відображає змішаний характер фінансового забезпечення академічної мобільності в Україні. Водночас нормативно закріплені гарантії прав учасників, зокрема збереження місця навчання, стипендіального забезпечення та соціальних гарантій для здобувачів освіти, а також збереження посади й, за певних умов, оплати праці для науково-педагогічних працівників, що підсилює мотивацію до участі в міжнародних освітніх програмах.

Окремого значення набувають механізми визнання результатів навчання, які базуються на використанні кредитів ECTS та зіставленні досягнутих результатів із вимогами освітньої програми закладу постійного місця навчання. За умови їхньої відповідності забезпечується повне визнання

без необхідності додаткового навчального навантаження, що постає ключовою гарантією ефективності мобільності. У випадках невідповідності передбачено процедури ліквідації академічної заборгованості, що дає змогу зберегти цілісність освітньої траєкторії здобувача.

Інституційна підтримка процесів академічного визнання та мобільності реалізується через діяльність ENIC Ukraine, що виконує функції національного інформаційного центру, забезпечує консультаційний супровід, аналіз іноземних освітніх систем і сприяє підвищенню прозорості процедур визнання кваліфікацій. Доповненням до нормативної бази є методичні рекомендації цього центру, що узагальнюють сучасні європейські підходи до оцінювання результатів навчання, визначення суттєвих відмінностей і прийняття рішень щодо визнання, забезпечуючи адаптацію міжнародних стандартів до національної практики.

Ефективність академічної мобільності значною мірою визначається не лише наявністю нормативної бази, а й реальним рівнем залучення здобувачів освіти та науково-педагогічних працівників до міжнародних програм академічного обміну, серед яких важливе місце посідає Erasmus+.

Участь України у цій програмі відображає практичну імплементацію європейських підходів до академічної мобільності, демонструючи динаміку інтеграції вітчизняної системи вищої освіти до європейського освітнього простору. Залучення українських здобувачів вищої освіти до освітніх можливостей у країнах ЄС-27 є важливим індикатором якості освітньої політики, рівня міжнародної співпраці ЗВО та ефективності використання інструментів мобільності. Аналіз динаміки чисельності українських мобільних здобувачів вищої освіти у країнах ЄС (ISCED 5–8) свідчить про суттєве розширення масштабів освітньої міграції протягом останніх років. Згідно з даними Eurostat, у 2020 р. у країнах ЄС-27 навчалася 51 208 українських здобувачів вищої освіти, тоді як у 2024 р. їхня кількість зросла до 83 968 осіб. Таким чином, за п'ятирічний період загальна чисельність українських здобувачів вищої освіти у європейських ЗВО збільшилася на 32 760 осіб, або приблизно на 64 %. Початковий етап зростання освітньої мобільності був поступовим. У 2021 р. чисельність здобувачів вищої освіти з України у ЄС становила 56 213 осіб, що на 5005 осіб (9,8 %) більше ніж у 2020 році. У 2022 р.

показник зріс до 59 750 осіб, демонструючи помірне зростання на 3537 осіб (6,3 %). Проте найбільш різке збільшення відбулося у 2023 р., коли чисельність українських здобувачів вищої освіти у країнах ЄС досягла 80 872 осіб, що означає приріст на 21 122 особи або 35,3 % у порівнянні з попереднім роком. У 2024 р. тенденція зростання збереглася, хоча й уповільнилася: кількість здобувачів вищої освіти збільшилася до 83 968 осіб, що на 3096 осіб (3,8 %) більше ніж у 2023 році. Водночас загальна чисельність здобувачів вищої освіти не відображає внутрішньої структури освітньої мобільності, оскільки різні рівні третинної освіти мають різну інтенсивність міжнародної міграції. Зокрема мобільність на рівнях бакалаврату, магістратури та докторантури характеризується різними мотиваційними чинниками, тривалістю навчання та географією освітніх центрів (рис. 3.1).

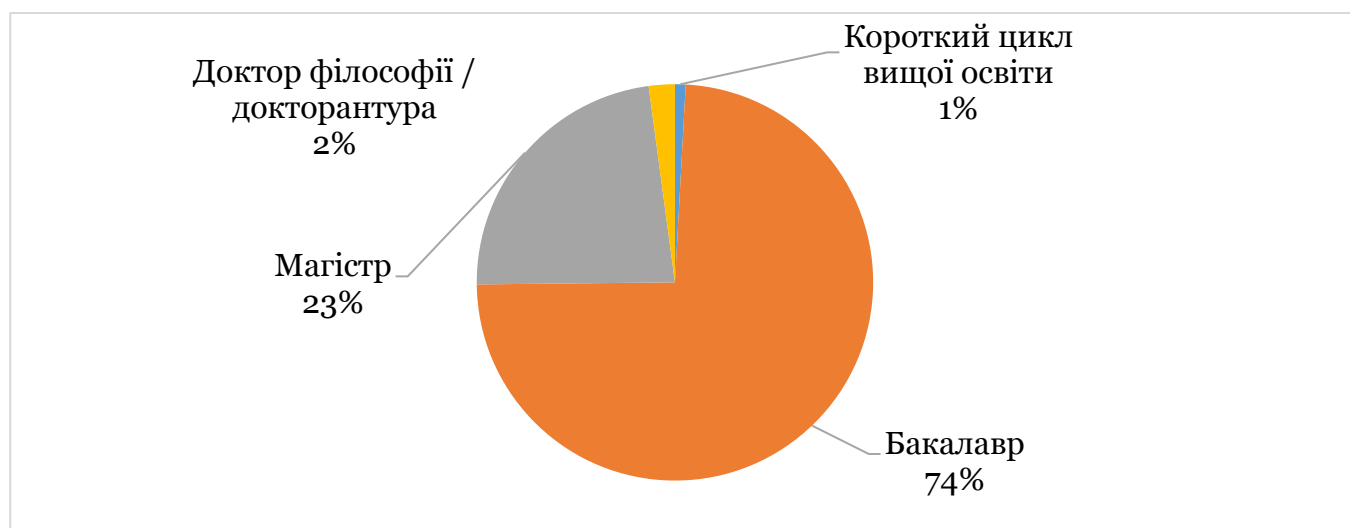


Рис. 3.1. Структура українських мобільних здобувачів вищої освіти в країнах ЄС-27 за рівнями третинної освіти (ISCED) у 2024 р., %

Джерело: розраховано авторами за даними Eurostat, dataset educ_uoe_mobs02.

Візуалізація демонструє чітку домінанту бакалаврського рівня освіти. У 2024 р. українські здобувачі вищої освіти навчалися переважно на рівні бакалаврату, що становить майже три чверті (73,97 %) від загальної кількості здобувачів вищої освіти, які здобувають третинну освіту в країнах ЄС. Така концентрація свідчить про те, що міжнародна освітня мобільність українців переважно формується на першому рівні вищої освіти, коли молодь обирає навчання за кордоном як альтернативу або продовження освітньої траєкторії після завершення середньої освіти. Другим за масштабом є магістерський

рівень (ISCED 7), на якому у 2024 р. навчалося 23,04 % загальної кількості. Це відображає тенденцію продовження навчання українських випускників бакалаврату в європейських університетах, що часто пов'язано з більшою академічною мобільністю, доступом до міжнародних програм подвійних дипломів та участю в дослідницьких проєктах. Водночас докторський рівень (ISCED 8) має значно менші масштаби – 2,12 % загальної структури. Це є типовою характеристикою міжнародної освітньої мобільності, оскільки підготовка докторантів є більш спеціалізованою та потребує тривалого академічного відбору.

Для розуміння географічних векторів освітньої міграції доцільно проаналізувати країни, які приймають найбільшу кількість українських здобувачів вищої освіти на бакалаврських програмах, оскільки саме цей рівень формує головний обсяг міжнародної мобільності (табл. 3.20).

Таблиця 3.20

Країни-лідери за прийомом українських мобільних здобувачів вищої освіти в ЄС за рівнями освіти (ISCED 6–8), 2024

Місце	Бакалавр (ISCED 6)	Кількість здобувачів вищої освіти	Місце	Магістр (ISCED 7)	Кількість здобувачів вищої освіти	Місце	Доктор філософії (ISCED 8)	Кількість здобувачів вищої освіти
1	Польща	32 825	1	Польща	7651	1	Німеччина	722
2	Словаччина	9136	2	Німеччина	5397	2	Франція	143
3	Німеччина	3658	3	Словаччина	1195	3	Словаччина	135
4	Австрія	1642	4	Австрія	765	4	Швейцарія	115
5	Литва	1565	5	Франція	738	5	Польща	83
6	Нідерланди	1290	6	Італія	598	6	Австрія	81
7	Франція	1261	7	Литва	372	7	Фінляндія	57
8	Болгарія	1267	8	Угорщина	267	8	Угорщина	50
9	Румунія	1068	9	Румунія	232	9	Естонія	40
10	Італія	544	10	Нідерланди	159	10	Швеція	39

Джерело: складено авторами за даними Eurostat, dataset educ_uoe_mobs02

Порівняльний аналіз географічної структури освітньої мобільності українських здобувачів вищої освіти в країнах ЄС демонструє значні відмінності залежно від рівня освіти. Найбільша концентрація здобувачів вищої освіти спостерігається на бакалаврському рівні, де абсолютним лідером виступає Польща, у якій у 2024 р. навчалося 32 825 українських здобувачів вищої освіти. Значно менші, але стабільні потоки спрямовані до Словаччини (9136 осіб) та Німеччини (3658 осіб). Така структура пояснюється географічною близькістю, мовною адаптивністю та відносно доступною вартістю навчання в країнах Центральної Європи. На магістерському рівні структура мобільності стає більш диверсифікованою. Польща також зберігає першу позицію (7651

здобувач вищої освіти), однак Німеччина (5397 здобувачів вищої освіти) значно посилює свою роль як освітній центр, що пов'язано з високою міжнародною репутацією університетів, розвитком дослідницьких програм і широким використанням англomовних магістерських курсів. Найбільш концентрованою є структура докторської мобільності, де домінують науково-орієнтовані освітні системи Західної Європи. Лідером є Німеччина (722 аспіранти), яка суттєво випереджає інші країни. До групи провідних напрямів також належать Франція, Словаччина та Швейцарія, що свідчить про орієнтацію українських молодих науковців на країни з розвиненою дослідницькою інфраструктурою. Отримані результати підтверджують, що географія освітньої мобільності українських здобувачів вищої освіти залежить від рівня освіти: бакалаврські програми тяжіють до країн Центральної Європи, тоді як магістерські та докторські програми значною мірою концентруються в провідних наукових центрах Західної Європи.

З метою систематизації характеристик, масштабів і форматів участі України в міжнародних програмах академічної мобільності доцільно здійснити їх порівняльний аналіз (табл. 3.21). Провідну позицію в системі міжнародної освітньої мобільності посідає програма Erasmus+, що характеризується масовістю залучення учасників і багаторівневістю фінансування. На відміну від інших програм, Erasmus+ охоплює тисячі здобувачів вищої освіти та викладачів, забезпечуючи як короткострокові (5–30 днів), так і довгострокові (до 12 місяців) форми мобільності, що формує універсальну платформу для реалізації освітніх обмінів.

Таблиця 3.21

Порівняльна характеристика міжнародних програм академічної мобільності за участю України

Програма	Тип фінансування	Тривалість	Охоплення учасників	Фінансова модель
Erasmus+	Масове, багаторівневе	5–30 днів / 2–12 міс.	Дуже широке (тисячі учасників)	Часткове; повне
Fulbright	Індивідуальні гранти	3–9 міс. / 1–2 роки	Обмежене	Повне фінансування
DAAD	Індивідуальне + інституційне	1 міс. – 2 роки	Середнє	Часткове; повне
British Council	Проектне	Коротко-, середньострокова	Обмежене	Часткове

Джерело: побудовано авторами

Індивідуалізований характер підтримки притаманний програмі Fulbright Program, що забезпечує повне фінансування, проте охоплює обмежену

кількість учасників. Її тривалість, що коливається від 3 місяців до 2 років, орієнтована переважно на академічні дослідження та підготовку висококваліфікованих фахівців, що визначає високу якість результатів за відносно невеликого масштабу участі. Гнучку модель поєднання індивідуальної та інституційної підтримки демонструє DAAD, у межах якої тривалість мобільності варіюється від 1 місяця до 2 років. Участь у цій програмі має середній масштаб, однак її ключовою особливістю є орієнтація на наукову мобільність і розвиток дослідницького потенціалу, що посилює її значення для підготовки наукових кадрів. Натомість діяльність British Council характеризується проектною спрямованістю та обмеженим охопленням учасників. Зазвичай фінансування в цій програмі є частковим, а головний акцент зроблено на розвитку інституційних партнерств і спільних ініціатив, що відрізняє її від класичних програм індивідуальної мобільності.

Узагальнення наведених характеристик свідчить про чітку структурування системи міжнародної академічної мобільності: Erasmus+ формує її масовий сегмент, забезпечуючи найбільший обсяг фінансування та залучення учасників, тоді як інші програми виконують спеціалізовані функції: підтримку індивідуальних освітніх траєкторій, розвиток наукових досліджень або інституційного партнерства. З огляду на це, доцільним є аналіз участі України у програмі Erasmus+ (табл. 3.22).

Таблиця 3.22

Динаміка участі України в програмі Erasmus+ у 2021–2025 рр.

Показник	2021	2022	2023	2024
Участь університетів	1260	1252	1377	1378
Вихідна мобільність	3252	3569	3177	3470
Вхідна мобільність	996	362	316	300
Частка регіону	40,3 %	39,6 %	38,0 %	37,3 %
Ситуативна мобільність (після 2022)	6	8	33	55

Джерело: складено авторами за Ukraine in Erasmus+ (2021–2025)

Оцінювання динаміки свідчить про неоднорідність розвитку різних напрямів академічної мобільності в умовах зовнішніх викликів і трансформації освітнього середовища. Загальна інституційна активність ЗВО демонструє тенденцію до поступового зростання: якщо у 2021 р. у програмі брали участь 1260 університетів, то у 2024 р. цей показник зріс до 1378, що означає приріст на 118 установ (або близько 9,4 %). Попри незначне зниження у 2022 р. (–0,6 %), подальша динаміка свідчить про відновлення та розширення участі українських університетів у міжнародних освітніх проєктах. Вихідна

академічна мобільність характеризується коливальною динамікою, зумовленою наслідками повномасштабної війни. У 2022 р. спостерігалось зростання кількості учасників до 3569 осіб (+9,7 % у порівнянні з 2021 р.), однак у 2023 р. відбулося скорочення до 3177 осіб (-11,0 %), що відображає адаптаційний період освітньої системи. Водночас у 2024 р. показник знову зріс до 3470 осіб (+9,2 %), що свідчить про відновлення мобільності та стабілізацію участі України в програмі. На відміну від вихідної, вхідна мобільність зазнала різкого скорочення. Кількість іноземних учасників зменшилася з 996 осіб у 2021 р. до 300 осіб у 2024 р., що означає спад на 696 осіб або майже на 70 %. Найбільш суттєве падіння відбулося у 2022 р. (-63,7 %), після чого зниження продовжувалося, хоча й менш інтенсивно. Така динаміка зумовлена насамперед безпековими ризиками та обмеженнями фізичної мобільності в Україні. Додатковим індикатором змін є частка України в загальній структурі участі в програмі, що демонструє поступове зниження з 40,3 % у 2021 р. до 37,3 % у 2024 р. (-3,0 в.п.). Це свідчить про певне відносне послаблення позицій України в межах регіону, що, однак, відбувається на тлі загального розширення участі інших країн і структурних змін у програмі. Водночас важливою тенденцією є стрімке зростання ситуативної мобільності після 2022 р. як інструменту підтримки України. Якщо у 2021 р. було зафіксовано лише 6 таких випадків, то у 2024 р. їхня кількість зросла до 55, тобто більш ніж у 9 разів. Особливо інтенсивне зростання відбулося у 2023–2024 рр., що свідчить про активізацію міжнародної підтримки українських здобувачів вищої освіти та викладачів у кризових умовах.

Аналіз участі України в головних напрямках програми Erasmus+ за 2021–2024 рр. дає змогу виявити як пріоритетні вектори розвитку академічної мобільності, так і специфіку адаптації освітньої системи до зовнішніх викликів (табл. 3.23). Найбільш динамічним у сегменті вищої освіти є напрям KA220-NED, де у 2023 р. зафіксовано різке зростання до 40 проєктів у порівнянні з 9 у 2022 р., що означає збільшення більш ніж у 4 рази (+344 %). Водночас у 2024 р. показник знизився до 5 проєктів (-87,5 %), що може свідчити про циклічний характер фінансування та завершення попередніх проєктних хвиль. Сумарно цей напрям сформував 57 проєктів, що підтверджує його значущість для

розвитку міжнародних освітніх партнерств

Таблиця 3.23

Участь України в головних напрямках програми Erasmus+ у 2021–2024 рр.

Напрямок програми	2021	2022	2023	2024	Разом
KA220-HED (вища освіта)	3	9	40	5	57
KA220-VET (професійна освіта)	–	3	1	7	11
KA220-SCH (шкільна освіта)	2	3	7	–	12
KA220-YOU (молодь)	8	13	21	1	43
Erasmus Mundus (EMJM)	1	1	2	7	10
Erasmus Mundus Design Measures	0	2	1	0	3
Capacity Building in Higher Education (CBHE)	–	13	20	14	47
Jean Monnet	38	93	88	35	254

Джерело: розроблено авторами за Ukraine in Erasmus+ (2021–2025)

У сфері професійної освіти (KA220-VET) динаміка є менш стабільною: після появи перших 3 проєктів у 2022 р. відбулося зниження до 1 у 2023 р., однак у 2024 р. зафіксовано зростання до 7 проєктів, тобто в 7 разів у порівнянні з попереднім роком. Це свідчить про поступове посилення уваги до професійної освіти як складника міжнародної мобільності. Напрямок шкільної освіти (KA220-SCH) демонструє поступове розширення участі – з 2 проєктів у 2021 р. до 7 у 2023 р. (+250 %), хоча у 2024 р. нових проєктів не зафіксовано. Подібна динаміка відображає нерівномірність залучення цього сегмента, але водночас свідчить про формування партнерських мереж у попередні роки. Найбільш активним у соціально-освітньому вимірі є напрям KA220-YOU, де кількість проєктів зросла з 8 у 2021 р. до 21 у 2023 р. (+162,5 %), що свідчить про значний розвиток молодіжних ініціатив. Водночас різке зниження до 1 проєкту у 2024 р. (–95,2 %) може бути пов'язане з перерозподілом фінансування або зміною пріоритетів програми. Суттєву позитивну динаміку демонструють програми Erasmus Mundus Joint Master Degrees, де кількість проєктів зросла з 1 у 2021 р. до 7 у 2024 р., тобто у 7 разів. Це свідчить про активізацію участі України у високофінансованих магістерських програмах і посилення інтеграції в спільні освітні траєкторії. Водночас Erasmus Mundus Design Measures мають обмежений масштаб (3 проєкти за період), однак виконують стратегічну функцію підготовки нових спільних програм. Стабільно високий рівень інституційної участі спостерігається у напрямі CBHE, де сумарна кількість проєктів становить 47, із піковим значенням у 2023 р. (20 проєктів). У порівнянні з 2022 р. це означає зростання на 53,8 %, що підтверджує активну роль українських ЗВО в трансформаційних освітніх проєктах. Наймасовішим

напрямом залишається Jean Monnet Activities, де загальна кількість проєктів становить 254. У 2022 р. кількість зросла до 93 (+144,7 % у порівнянні з 2021 р.), а у 2023 р. зберігалася на високому рівні (88 проєктів), що свідчить про значний інтерес до європейських студій. Зниження до 35 у 2024 р. (–60,2 %) відображає завершення активної фази проєктного фінансування.

Таким чином, структура участі України в програмі Erasmus+ характеризується поєднанням масових (Jean Monnet), інституційно орієнтованих (CBHE, KA220-HED) і спеціалізованих (Erasmus Mundus) напрямів, що формує комплексну модель інтеграції в європейський освітній простір. Виявлені тенденції свідчать про циклічність проєктної активності, зростання ролі окремих інструментів у кризові періоди та поступове розширення участі України в стратегічно важливих напрямках міжнародної співпраці. З огляду на це, доцільним є подальший аналіз довгострокової динаміки інституційної участі України в програмі Erasmus+, зокрема в напрямі CBHE (табл. 3.24). Представлені дані засвідчують, що впродовж 2015–2024 рр. загальна кількість реалізованих проєктів становить 95, із яких 48 припадає на період 2015–2020 рр., що формує базову інституційну основу участі України. Надалі, попри повномасштабну війну, у 2022 р. було реалізовано 13 проєктів, у 2023 р. – 19 (зростання на 46,2 %), а у 2024 р. – 14, що свідчить про відносну стабілізацію після пікового значення.

Таблиця 3.24

Розвиток інституційної участі України у програмі Erasmus+ (CBHE, 2015–2024 рр.)

Показник	2015–2020	2022	2023	2024	Разом
Кількість проєктів CBHE	48	13	19	14	95
ЗВО України в проєктах	115	51	59	47	217
Організації-учасники	271	72	90	65	498
Українські університети-грантоотримувачі	4	4	7	4	19

Джерело: побудовано авторами за Ukraine in Erasmus+ (2021–2025)

Рівень залученості ЗВО залишається стабільно високим: у 2015–2020 рр. у проєктах брали участь 115 українських університетів, тоді як у 2022–2024 рр. – ще 157 (51, 59 і 47 відповідно), що в сукупності формує 217 ЗВО. У порівнянні з 2022 р., у 2023 р. кількість залучених університетів зросла на 15,7 %, що відображає активізацію участі після адаптації до нових умов, тоді як у 2024 р. відбулося певне скорочення (–20,3 %), що можна пояснити завершенням

частини проєктів і перерозподілом ресурсів. Схожі тенденції простежуються та в динаміці загальної кількості організацій-учасників: якщо у 2015–2020 рр. їх було 271, то у 2022–2024 рр. – ще 227 (72, 90 та 65 відповідно), що в сукупності становить 498 організацій. Пік у 2023 р. (+25,0 % у порівнянні з 2022 р.) свідчить про розширення партнерської мережі та активізацію міжнародної співпраці, тоді як подальше зниження у 2024 р. відображає фазу стабілізації. Важливим індикатором інституційної спроможності є участь українських університетів як грантоотримувачів. Загалом за період зафіксовано 19 таких випадків, причому у 2023 р. їхня кількість зросла до 7, що на 75,0 % більше в порівнянні з 2022 роком. Це свідчить про посилення ролі України не лише як учасника, а й як координатора міжнародних освітніх проєктів, що є якісним показником інтеграції в європейський освітній простір.

Таким чином, отримані результати підтверджують стійкість та адаптивність інституційної участі України в програмі Erasmus+ у напрямі СВНЕ. Попри вплив кризових чинників, зберігається високий рівень залучення університетів, розширюється партнерська мережа та посилюється роль українських ЗВО як активних суб'єктів міжнародної співпраці. Це дає змогу перейти до оцінювання ефективності участі окремих ЗВО в програмі Erasmus+, що дає змогу визначити лідерів за рівнем міжнародної активності та інституційної інтеграції в європейський освітній простір (табл. 3.25).

Таблиця 3.25

Рейтинг університетів України за рівнем залучення в Erasmus+ у 2015–2024 рр.

Університет	Регіон	Бали	Аналітична характеристика
Львівський національний університет імені Івана Франка	Львів	398	Лідер за рівнем міжнародної інтеграції та участі в програмах академічної мобільності
Національний університет «Львівська політехніка»	Львів	358	Потужна інженерна школа та активна проєктна участь у міжнародних програмах
Київський національний університет імені Тараса Шевченка	Київ	268	Високий рівень академічної мобільності та широка мережа міжнародних партнерств
Національний університет «Києво-Могилянська академія»	Київ	248	Стабільна участь у міжнародних програмах та орієнтація на глобальний освітній простір
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна	Харків	246	Значний науковий потенціал і активність у міжнародних дослідницьких проєктах

Джерело: складено авторами за Ukraine in Erasmus+ (2021–2025)

Аналіз інституційного виміру участі України в програмі Erasmus+ дає змогу виокремити групу ЗВО, які демонструють найвищий рівень інтеграції в

європейський освітній простір та постають активними суб'єктами міжнародної академічної співпраці. Провідні позиції займає Львівський національний університет імені Івана Франка з показником 398 балів, що свідчить про системну участь у програмах мобільності, проектах співпраці та високий рівень інтернаціоналізації освітнього процесу. Високі результати також демонструє Національний університет «Львівська політехніка» (358 балів), що зумовлено потужною інженерною школою та активною участю в проектній діяльності. Суттєвий рівень залучення до міжнародних програм характерний для Київського національного університету імені Тараса Шевченка (268 балів), що вирізняється розвиненою академічною мобільністю та широкою мережею партнерств. Разом із тим, Національний університет «Києво-Могилянська академія» (248 балів) демонструє стабільно високий рівень участі в міжнародних програмах, що пов'язано з її орієнтацією на інтеграцію в глобальний освітній простір. Значний науковий потенціал і активність у дослідницьких проектах характерні для Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (246 балів), що забезпечує його конкурентні позиції з-поміж провідних університетів України.

Подальше поглиблення аналізу передбачає групування ЗВО за типами участі у фінансуванні програм академічної мобільності, що дає змогу оцінити особливості їх залучення та рівень диверсифікації фінансових інструментів (табл. 3.26).

Аналіз типології університетів України за характером участі у фінансуванні програми Erasmus+ дає змогу виявити структурну диференціацію інституційної активності та рівня інтеграції в європейський освітній простір.

Таблиця 3.26

Групування університетів України за типом участі у фінансуванні Erasmus+

Тип університетів	Представники (приклади)	Основні програми	Характер фінансування	Аналітична характеристика
Лідери міжнародної інтеграції (комплексна участь)	Львівський національний університет імені Івана Франка, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», Київський національний університет імені Тараса	CBHE, Jean Monnet, EMJM, alliances	Багатоканальне (індивідуальне + інституційне)	Формують ядро міжнародного освітнього співробітництва України

	Шевченка, Національний університет «Києво-Могилянська академія»			
Інституційно активні (проектно-орієнтовані)	Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Національний університет «Львівська політехніка», Національний технічний університет «Дніпровська політехніка»	CBHE, Jean Monnet	Інституційне	Орієнтація на розвиток освітніх програм і модернізацію
Освітньо-гуманітарні (академічні програми)	Педагогічні університети, гуманітарні ЗВО	Jean Monnet, Youth, mobility	Невеликі гранти	Активні в поширенні європейських студій і мобільності
Регіональні університети (обмежена участь)	ЗВО з рейтингом нижче топ-20	CBHE (партнери), mobility	Часткове фінансування	Залежність від партнерських проектів
Переміщені / постраждали ЗВО	Донбаські, Херсонські, Луганські	CBHE, emergency mobility	Підтримувальне фінансування	Фінансування спрямоване на відновлення освітнього потенціалу

Джерело: побудовано авторами за Ukraine in Erasmus+ (2021–2025)

Насамперед виокремлюється група лідерів міжнародної інтеграції, до якої належать провідні університети країни, що забезпечують багатоканальне залучення фінансування – як через індивідуальні гранти, так і через масштабні інституційні проекти. Саме ця група формує ядро міжнародного освітнього співробітництва, акумулюючи найбільші обсяги ресурсів і забезпечуючи комплексну участь у ключових напрямках програми.

Другу групу становлять інституційно активні університети, орієнтовані переважно на проєктну діяльність, насамперед у межах програм розвитку потенціалу (CBHE) та ініціатив Jean Monnet Activities. Їхня участь характеризується інституційним типом фінансування та спрямованістю на модернізацію освітніх програм, оновлення змісту навчання та розвиток партнерських мереж. Частка таких університетів є значною, що свідчить про розширення кола закладів, залучених до міжнародної співпраці.

Окремий сегмент формують освітньо-гуманітарні ЗВО, участь яких зосереджена в програмах академічної мобільності, молодіжних ініціативах і поширенні європейських студій. Їхнє фінансування зазвичай має обмежений характер і реалізується через невеликі гранти, однак відіграє важливу роль у формуванні європейських компетентностей і розвитку гуманітарного виміру освіти.

Водночас регіональні університети демонструють обмежену участь, що проявляється в залежності від партнерських проектів і частковому фінансуванні. Їхня інтеграція в міжнародний освітній простір відбувається переважно через співпрацю з провідними закладами, що зумовлює нерівномірність розподілу фінансових ресурсів у системі вищої освіти. Особливу категорію становлять переміщені та постраждалі заклади освіти, для яких фінансування має підтримувальний характер і спрямоване на збереження освітнього потенціалу, відновлення інфраструктури та забезпечення безперервності навчального процесу.

Таким чином, структура участі університетів України у фінансуванні Erasmus+ є багаторівневою та асиметричною, що відображає як різний рівень інституційної спроможності, так і вплив зовнішніх чинників. Концентрація ресурсів у групі лідерів поєднується з поступовим розширенням участі інших закладів, що формує передумови для подальшої диверсифікації міжнародної освітньої співпраці.

З огляду на це, доцільним є поглиблений аналіз фінансових аспектів програми Erasmus+, зокрема структури фінансування за напрямками, обсягів грантової підтримки та динаміки її змін, а також зіставлення з іншими міжнародними програмами академічної мобільності, серед яких Fulbright Program, DAAD і British Council. Узагальнення цих параметрів дає змогу комплексно оцінити фінансову модель міжнародної академічної мобільності України (табл. 3.27).

Таблиця 3.27

Фінансова структура програми Erasmus+ за головними напрямками участі України у 2021–2025 рр.

Обсяг участі України	Характер фінансування	Тип отримувачів	Фінансова інтенсивність	Аналітична характеристика
Академічна мобільність (KA1)				
13 468 осіб (вихідна мобільність), 1974 – вхідна	Індивідуальні гранти (travel, проживання, stipend)	Здобувачі вищої освіти, викладачі, staff	Середня	Наймасовіший напрям фінансування; забезпечує широкий доступ до міжнародного освітнього середовища
Erasmus Mundus (EMJM)				
148 стипендій для українців	Повне фінансування (tuition, travel, living costs)	Магістри	Висока	Найбільш фінансово емний сегмент; орієнтація на елітну освіту та глобальну конкуренцію
Capacity Building (CBHE)				
68 проектів, 24 координуються Україною	Інституційні гранти	Університети	Висока (на проект)	Фокус на модернізації системи освіти та інтеграції до

				європейського простору
Jean Monnet				
271 проєкт	Гранти на модулі, кафедри	ЗВО, викладачі	Низька–середня	Масовий напрям із меншими бюджетами; формує європейські студії
Virtual Exchange				
10 проєктів, 24 партнери	Гранти на цифрову взаємодію	Здобувачі вищої освіти, молодь	Низька	Новий формат мобільності з мінімальними витратами
Youth / VET / Sport				
>1000 заявок (за напрямками)	Проєктне фінансування	Молодь, організації	Низька–середня	Високий попит, але менша фінансова ємність на одного учасника

Джерело: складено авторами за Ukraine in Erasmus+ (2021–2025)

Аналіз фінансової структури участі України в програмі Erasmus+ за 2021–2025 рр. дає змогу виявити суттєву диференціацію напрямів фінансування як за масштабами залучення учасників, так і за рівнем фінансової інтенсивності. Наймасовішим сегментом є академічна мобільність (KA1), у межах якої зафіксовано 13 468 учасників вихідної мобільності та 1974 – вхідної, що свідчить про те, що понад 87 % загального обсягу припадає саме на виїзну мобільність. Така структура підтверджує домінування індивідуальних грантів як головного інструмента фінансування та відображає орієнтацію української системи освіти на інтеграцію в зовнішній освітній простір.

Попри середній рівень фінансової інтенсивності на одного учасника, саме цей напрям забезпечує найширше охоплення здобувачів вищої освіти і викладачів.

Водночас найбільш фінансово ємним сегментом є Erasmus Mundus Joint Master Degrees, у межах якого 148 українських здобувачів вищої освіти отримали повне фінансування, що передбачає оплату навчання, витрати на проживання та мобільність. Попри відносно невелику кількість учасників (менше 1 % від загального обсягу мобільності), цей напрям характеризується високою концентрацією ресурсів на одного отримувача та орієнтацією на формування висококваліфікованого людського капіталу в умовах глобальної конкуренції.

Інституційний вимір фінансування представлений напрямом CBHE, де зафіксовано 68 проєктів, з яких 24 координуються українськими ЗВО, що становить понад 35 %. Це свідчить про поступове посилення ролі України як

активного суб'єкта міжнародного освітнього співробітництва. Висока фінансова інтенсивність на рівні проєктів дає змогу реалізовувати масштабні ініціативи з модернізації освітніх програм, розвитку інституційної спроможності та інтеграції до європейського освітнього простору.

Масовий характер із відносно нижчою фінансовою інтенсивністю демонструє напрям Jean Monnet Activities, у межах якого реалізовано 271 проєкт. За своєю структурою цей сегмент орієнтований на підтримку модулів, кафедр і досліджень, пов'язаних із європейськими студіями, що забезпечує широке охоплення закладів освіти за обмежених бюджетів на окремий проєкт.

Окрему нішу займають інноваційні формати мобільності, зокрема Virtual Exchange, де реалізовано 10 проєктів за участю 24 партнерів. Низька фінансова інтенсивність цього напрямку компенсується його високою доступністю та потенціалом масштабування, що особливо актуально в умовах обмежень фізичної мобільності. Подібну характеристику мають напрями Youth, VET та Sport, де зафіксовано понад 1000 заявок, що свідчить про високий попит, однак обмеженість фінансування на одного учасника зумовлює їхню допоміжну роль у загальній структурі.

Таким чином, фінансова модель програми Erasmus+ в Україні характеризується поєднанням масових інструментів із середнім рівнем фінансування (KA1, Jean Monnet) і спеціалізованих напрямів із високою концентрацією ресурсів (EMJM, CBHE). Така багаторівнева структура забезпечує як широку доступність мобільності, так і підтримку стратегічно важливих освітніх і наукових ініціатив.

Подальший розвиток інтернаціоналізації вищої освіти логічно переходить від мобільності до більш інтегрованих форматів співпраці, серед яких ключове місце посідають програми подвійного дипломування. Вони забезпечують не лише академічний обмін, а й структурне поєднання освітніх систем, що передбачає узгодження навчальних планів, взаємне визнання результатів навчання та спільну участь університетів у підготовці фахівців. Сутнісно такі програми реалізуються через різні організаційні моделі – від паралельного навчання у двох закладах до інтегрованих освітніх траєкторій із обов'язковою мобільністю, що дає змогу поєднувати національні та міжнародні компоненти підготовки. Водночас їхнє функціонування базується

на багаторівневому підході, який охоплює узгодження інституційних правил, академічних процедур і механізмів визнання результатів навчання. Для цілісного розуміння особливостей реалізації програм подвійного дипломування доцільно структурувати їхнє правове та організаційне забезпечення за рівнями регулювання (табл. 3.28).

Таблиця 3.28

**Правове та організаційне забезпечення програм подвійного
дипломування за рівнями регулювання**

Нормативна база / інструменти	Концепція подвійних дипломів	Моделі реалізації	Механізми визнання	Аналітична характеристика
Міжнародний рівень				
UNESCO Global Convention (2019); Recommendation on the Recognition of Joint Degrees (2004)	Подвійні та спільні дипломи як інструмент глобальної академічної мобільності	Joint / Double / Multiple degree	Принцип взаємного визнання кваліфікацій	Формує універсальні підходи та глобальні стандарти
Європейський рівень				
European Higher Education Area; European Approach for QA of Joint Programmes; Erasmus Mundus	Подвійні дипломи як елемент інтеграції до European Higher Education Area	Joint programmes; Erasmus Mundus Joint Masters	Єдина акредитація; ECTS; автоматичне визнання	Найбільш розвинена система реалізації подвійних дипломів
Національний рівень				
Закон України «Про вищу освіту»; Наказ МОН України № 518 (2025); Erasmus+ Office рекомендації; ENIC Ukraine	Подвійні дипломи як форма міжнародної співпраці ЗВО	Спільні освітні програми між ЗВО	Визнання через Європейську кредитну трансферно-накопичувальну систему (ECTS), ENIC, внутрішні процедури	Адаптація європейських підходів до національної системи

Джерело: розроблено авторами

На міжнародному рівні концепція подвійних дипломів формується в межах глобальної освітньої політики, спрямованої на забезпечення академічної мобільності, взаємного визнання кваліфікацій і підвищення прозорості освітніх систем. Визначальну роль у цьому процесі відіграють нормативні акти, розроблені під егідою UNESCO, зокрема Global Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education, що закріплює універсальні принципи визнання освітніх документів. У контексті спільних і подвійних дипломів важливе значення мають також рекомендації щодо визнання спільних ступенів, які уточнюють підходи до їх трактування, зокрема розмежування понять joint degree, double degree та multiple degree. Ці документи формують методологічне підґрунтя для взаємного визнання результатів навчання, базуючись на принципах академічної доброчесності,

інституційної довіри та порівнюваності освітніх програм. Подвійний диплом у цьому контексті розглядається не лише як документ про освіту, а як інструмент інтеграції освітніх систем, що забезпечує мобільність здобувачів освіти, підвищує їхню конкурентоспроможність на міжнародному ринку праці та сприяє трансферу знань між країнами. Водночас міжнародний рівень задає лише загальні рамки, залишаючи питання практичної реалізації та процедурного забезпечення на рівні регіональних і національних систем.

Європейський рівень характеризується значно вищим ступенем інституціоналізації та деталізації механізмів реалізації програм подвійного дипломування. У межах European Higher Education Area, сформованого в результаті Болонського процесу, спільні освітні програми стали одним із ключових інструментів гармонізації національних освітніх систем. На цьому рівні відбувається перехід від декларативного визнання дипломів до створення цілісної інфраструктури їхнього функціонування, що охоплює узгоджені навчальні плани, спільні освітні траєкторії та стандартизовані підходи до оцінювання результатів навчання. Важливу роль у забезпеченні якості таких програм відіграє European Approach for Quality Assurance of Joint Programmes, що передбачає можливість проведення єдиної процедури акредитації спільної програми без дублювання національних вимог. Це суттєво знижує адміністративні бар'єри для ЗВО та сприяє розвитку транснаціональних освітніх проєктів. Практичним втіленням концепції подвійних і спільних дипломів є Erasmus Mundus Joint Master Degrees, що поєднує академічну мобільність, фінансову підтримку та інтегровану організацію навчання. У межах цієї програми здобувачі вищої освіти навчаються в декількох університетах-партнерах, отримуючи або спільний, або подвійний диплом, що визнається в різних країнах. Таким чином, європейський рівень забезпечує не лише нормативне, а й організаційно-фінансове підґрунтя функціонування програм подвійного дипломування.

На національному рівні України правове забезпечення програм подвійного дипломування формується через імплементацію європейських підходів із урахуванням особливостей національної освітньої системи. Базовим нормативним актом є Закон України «Про вищу освіту», що закріплює можливість реалізації спільних освітніх програм і створює правові передумови для видачі подвійних дипломів. Подальша деталізація механізмів їхньої реалізації здійснюється через Наказ МОН України від 27 березня 2025 р.

№ 518, що визначає організаційні, академічні та адміністративні аспекти розроблення і впровадження таких програм. Зокрема нормативні положення передбачають необхідність укладення партнерських угод між закладами освіти, узгодження навчальних планів, визначення результатів навчання та процедур оцінювання, а також встановлення правил видачі дипломів. Важливу роль відіграє інституційна підтримка, що здійснюється через ENIC Ukraine, який забезпечує визнання іноземних кваліфікацій і сприяє інтеграції української системи освіти до міжнародного освітнього простору. Додатково рекомендації програм Erasmus+ сприяють впровадженню сучасних європейських практик у сфері організації спільних освітніх програм. Національний рівень постає завершальним етапом імплементації міжнародних і європейських підходів, забезпечуючи їхню адаптацію до конкретних умов функціонування ЗВО.

Сутність зазначених програм полягає в поєднанні навчальних планів двох університетів-партнерів, що забезпечує можливість здобуття двох дипломів – українського та британського – за результатами освоєння єдиної інтегрованої освітньої програми. Важливою особливістю є те, що навчальний процес організовується переважно в Україні з активним залученням викладачів іноземних університетів, що дає змогу забезпечити доступ до міжнародних освітніх ресурсів без необхідності тривалого перебування за кордоном. Викладання зазвичай здійснюється англійською мовою, що додатково сприяє формуванню професійних мовних компетентностей здобувачів вищої освіти.

Аналіз представлених програм свідчить про їхню галузеву різноманітність та орієнтацію на актуальні потреби ринку праці. Серед головних напрямів підготовки виокремлюються бізнес-адміністрування, сталий розвиток, енергетика, інформаційні технології, психологія, логістика, міське управління та транспортні системи. Зокрема реалізуються програми у співпраці Сумського державного університету з Королівським аграрним університетом («Стале сільське господарство та продовольча безпека»), Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу з Лондонським університетом Саут-Бенк («Інформаційні технології для сталого розвитку енергетики»), Національного університету «Львівська політехніка» з Університетом Ноттінгем Трент (програми у сфері психології), Українського католицького університету з Ноттінгемським університетом («Майбутнє

спадщини»), а також інших закладів, що забезпечують підготовку фахівців у сфері права, логістики, IT і менеджменту.

Важливим аспектом функціонування програм подвійного дипломування є їхнє міжнародне визнання, що забезпечується через процедури валідації та акредитації освітніх програм іноземними університетами чи незалежними агентствами якості. Так, окремі програми пройшли міжнародну акредитацію Центрального агентства з оцінювання та акредитації (ZEvA), що підтверджує відповідність освітніх компонентів європейським стандартам і сприяє визнанню дипломів у країнах ЄС та за його межами. Практична цінність таких програм полягає у формуванні у здобувачів вищої освіти не лише теоретичних знань, а й прикладних компетентностей, зокрема через участь у спільних проектах, стажуваннях, практиках і взаємодію з представниками міжнародного академічного середовища. Це підвищує їхню конкурентоспроможність на глобальному ринку праці та створює передумови для інтеграції України у світовий освітній і науковий простір.

З огляду на це, доцільно детальніше розглянути характеристику конкретної програми подвійного дипломування Українського католицького університету (табл. 3.29).

Таблиця 3.29

Характеристика програми подвійного дипломування Українського католицького університету

Показник	Характеристика
Український ЗВО	Український католицький університет
Закордонний партнер	Ноттінгемський університет
Країна партнера	Велика Британія
Назва програми	«Майбутнє спадщини: історія, культура, література»
Спеціальність	034 Культурологія; 032 Історія та археологія; 035 Філологія
Рівень освіти	Магістр
Тривалість навчання	2 роки (4 семестри)
Мова навчання	Українська та англійська
Модель програми	Інтегрована (спільне навчання у двох університетах)
Організація навчання	Поєднання курсів Українського католицького університету та Ноттінгемського університету, спільні модулі
Кількість здобувачів вищої освіти	25
Фінансування	Часткові та повні стипендії (25–100 %)
Тип диплома	Два дипломи (український та британський)
Механізм визнання	ECTS, узгоджені навчальні плани
Особливості програми	Міждисциплінарність, спільні курси з британськими здобувачами вищої освіти

Джерело: сформовано авторами на підставі даних офіційних сайтів ЗВО та матеріалів освітніх програм

Програма подвійного дипломування Українського католицького університету у співпраці з Ноттінгемським університетом демонструє інтегровану модель підготовки магістрів, що поєднує міждисциплінарний

зміст, міжнародну академічну взаємодію та узгоджені механізми визнання результатів навчання. Її особливістю є поєднання гуманітарних напрямів із практичною орієнтацією, що забезпечує формування конкурентоспроможних фахівців у сфері культурної спадщини та суміжних галузей.

Для порівняння та виявлення відмінностей у моделях реалізації подвійного дипломування доцільно розглянути характеристику аналогічної програми Національного університету «Львівська політехніка» (табл. 3.30).

Таблиця 3.30

Характеристика програми подвійного дипломування Національного університету «Львівська політехніка»

Показник	Характеристика
Український ЗВО	Національний університет «Львівська політехніка»
Закордонний партнер	Університет Ноттінгем Трент
Країна партнера	Велика Британія
Назва програми	Психологія, психічне здоров'я, травма та добробут
Спеціальність	Психологія
Рівень освіти	Магістр
Мова навчання	Англійська (вимога B2)
Модель програми	Подвійний диплом (інтегрована модель)
Організація навчання	Навчання в Національному університеті «Львівська політехніка» з подальшим навчанням у партнерському університеті
Кількість здобувачів вищої освіти	35
Фінансування	18 стипендій (100 %, 75 %, 50 %)
Вартість	3300 фунтів
Тип диплома	Два дипломи
Механізм визнання	ECTS, угоди між університетами
Особливості програми	Грантова підтримка, міжнародне стажування

Джерело: сформовано авторами відповідно до даних офіційних сайтів ЗВО та матеріалів освітніх програм

Програма подвійного дипломування Національного університету «Львівська політехніка» у співпраці з Університетом Ноттінгем Трент відображає практико орієнтовану модель підготовки у сфері психології, з акцентом на психічне здоров'я, травму та добробут. Її особливістю є поєднання навчання в українському закладі з подальшою інтеграцією в міжнародне академічне середовище, що підсилюється грантовою підтримкою та можливостями стажування. Такий підхід забезпечує формування професійних компетентностей відповідно до сучасних глобальних викликів у сфері психології та соціального благополуччя.

Для подальшого узагальнення досвіду реалізації програм подвійного дипломування на різних рівнях освіти доцільно розглянути характеристику програми Національного університету біоресурсів і природокористування України у співпраці зі Словацьким аграрним університетом (табл. 3.31).

Таблиця 3.31

Характеристика програми подвійного дипломування Національного університету біоресурсів і природокористування України

Показник	Характеристика
Український ЗВО	Національний університет біоресурсів і природокористування України
Закордонний партнер	Словацький аграрний університет
Країна партнера	Словаччина
Назва програми	Economics and Business Administration; Business Management; Applied Economics and Data Analysis
Спеціальність	Економіка і бізнес-адміністрування; Бізнес і маркетинг; Прикладна економіка та аналіз даних
Рівень освіти	Бакалавр
Тривалість навчання	3 роки
Мова навчання	Англійська та/або словацька
Модель програми	Інтегрована (синхронне навчання у двох університетах)
Організація навчання	Навчання в Національному університеті біоресурсів і природокористування України та Словацькому аграрному університеті
Кількість здобувачів вищої освіти	Не вказано
Фінансування	Безкоштовно
Тип диплома	Два дипломи: Національного університету біоресурсів і природокористування України та Словацького аграрного університету
Механізм визнання	Синхронне навчання, узгоджені навчальні плани
Особливості програми	Однотимчасне отримання дипломів у 2030 році

Джерело: розроблено авторами на основі даних офіційних сайтів ЗВО та матеріалів освітніх програм

Програма подвійного дипломування Національного університету біоресурсів і природокористування України у співпраці зі Словацьким аграрним університетом демонструє ефективну інтегровану модель підготовки бакалаврів у сфері економіки та бізнесу, що реалізується через синхронне навчання в обох закладах. Її особливістю є поєднання доступності (безкоштовне навчання) з міжнародною академічною інтеграцією, що забезпечує одночасне отримання двох дипломів і формування компетентностей, орієнтованих на європейський ринок праці.

Практичні механізми реалізації такої моделі доцільно розглянути через деталізацію організації освітнього процесу в межах цієї програми (табл.3.32).

Таблиця 3.32

Організація навчання в програмі подвійного дипломування Національного університету біоресурсів і природокористування України та Словацького аграрного університету

Етап	Характеристика
2026	Вступ на програму, навчання в Національному університеті біоресурсів і природокористування України
2026–2027	Успішне навчання на першому курсі
2027	Подання документів, проходження відбору
2027–2030	Синхронне навчання в Національному університеті біоресурсів і природокористування України та Словацькому аграрному університеті

Участь у програмах	Erasmus+
Завершення навчання	2030 рік
Підсумкова атестація	Єдина бакалаврська робота
Результат	Отримання двох дипломів

Джерело: складено авторами відповідно до даних офіційних сайтів ЗВО та матеріалів освітніх програм

Аналіз організації навчання в програмі подвійного дипломування Національного університету біоресурсів і природокористування України та Словацького аграрного університету свідчить про чітко структуровану поетапну модель реалізації, що забезпечує поступову інтеграцію здобувачів у міжнародне освітнє середовище. Початковий етап передбачає базову підготовку в українському закладі, після чого здійснюється відбір і перехід до синхронного навчання в обох університетах, що є ключовою ознакою інтегрованої моделі. Важливим елементом є поєднання академічної мобільності з довгостроковим навчанням, зокрема через участь у міжнародних програмах, що підсилює міжкультурну та професійну підготовку здобувачів вищої освіти. Завершальним етапом є підсумкова атестація у формі єдиної бакалаврської роботи, що відображає узгодженість освітніх вимог і забезпечує отримання двох дипломів як логічного результату інтегрованого навчання.

Ідея подвійного документа про освіту не обмежується лише сферою вищої освіти, а поширюється і на інші освітні рівні. Зокрема, у середній освіті набувають розвитку програми Dual Diploma, які дають змогу учням паралельно здобувати український атестат і закордонний документ про повну загальну середню освіту, що розширює можливості подальшого навчання та міжнародної академічної мобільності. Для узагальнення особливостей такої моделі доцільно розглянути характеристики шкільної програми Dual Diploma (табл. 3.33).

Таблиця 3.33

Характеристика шкільної програми Dual Diploma

Показник	Характеристика
Рівень освіти	Повна загальна середня освіта
Формат програми	Dual Diploma / подвійний атестат
Сутність програми	Паралельне навчання за українською та міжнародною програмами з отриманням двох документів про освіту
Базова модель	Поєднання українського навчального плану та програми акредитованого закордонного закладу освіти
Механізм узгодження	Взаємне зарахування предметів і навчальних годин
Навчальне середовище	Онлайн-платформа
Основний міжнародний результат	US High School Diploma
Альтернативні моделі	A-Levels, IB, OSSD
Тривалість навчання	1–3 роки залежно від моделі та класу вступу
Мова навчання	Англійська

Вимоги до вступу	Рівень англійської B1–B2, академічна успішність, мотивація
Основні переваги	Отримання міжнародного атестата, спрощення вступу до закордонних ЗВО, розвиток академічної англійської, критичного мислення та самостійності
Основні ризики	Додаткове навчальне навантаження, потреба в самодисципліні та тайм-менеджменті
Організаційна підтримка	Куратор, ментор, батьківський кабінет, консультації щодо вступу
Підсумковий результат	Український атестат + міжнародний документ про середню освіту

Джерело: узагальнено авторами на підставі інформації освітніх платформ і програм міжнародної середньої освіти

Аналіз шкільних програм Dual Diploma свідчить про адаптацію концепції подвійного дипломування до рівня повної загальної середньої освіти, де вона набуває більш гнучкого та індивідуалізованого характеру. На відміну від університетських програм, тут акцент зміщується з інституційної інтеграції на поєднання навчальних планів і розвиток академічних навичок, зокрема володіння англійською мовою, критичного мислення та самостійності. Важливою особливістю є використання онлайн-середовища, що забезпечує доступність міжнародної освіти без необхідності фізичної мобільності, а також можливість адаптації темпів навчання до індивідуальних потреб здобувачів освіти. Поряд із суттєвими перевагами, зокрема розширенням освітніх можливостей і спрощенням вступу до закордонних ЗВО, такі програми передбачають і певні виклики, пов'язані з підвищеним навчальним навантаженням і необхідністю високого рівня самодисципліни. Водночас організаційна підтримка у формі наставництва та консультацій дає змогу частково нівелювати ці ризики та забезпечити ефективне поєднання двох освітніх траєкторій.

Для узагальнення відмінностей і спільних рис реалізації концепції подвійного дипломування на різних освітніх рівнях доцільно здійснити порівняльний аналіз шкільних програм Dual Diploma та університетських програм подвійного дипломування (табл. 3.34).

Таблиця 3.34

Порівняння шкільного Dual Diploma та університетських програм подвійного дипломування

Критерій	Шкільний Dual Diploma	Університетська програма подвійного диплому
Рівень освіти	Середня освіта	Вища освіта
Результат	Два документи про повну загальну середню освіту	Два дипломи ЗВО
Учасники	Здобувачі освіти	Здобувачі вищої освіти (бакалаврат / магістратура)
Освітній зміст	Поєднання шкільних програм	Поєднання освітніх програм двох університетів
Механізм визнання	Перезарахування шкільних предметів і кредитів	Перезарахування дисциплін, ECTS, угоди між ЗВО

Формат реалізації	Переважає дистанційний	Очний, змішаний або дистанційний
Мова навчання	Переважає англійська	Англійська / англійська + мова партнера
Основна мета	Підготовка до вступу в закордонний університет	Отримання міжнародно визнаної вищої освіти
Подальша освітня траєкторія	Вступ до університету	Працевлаштування / подальше навчання

Джерело: складено авторами на основі інформації освітніх платформ і програм міжнародної середньої освіти

Порівняльний аналіз шкільних програм Dual Diploma та університетських програм подвійного дипломування дає змогу простежити еволюцію цієї освітньої моделі залежно від рівня підготовки здобувачів. Якщо на рівні середньої освіти ключовий акцент робиться на розширенні освітніх можливостей і підготовці до вступу в закордонні університети, то на рівні вищої освіти подвійне дипломування набуває більшої професійної спрямованості, орієнтованої на формування спеціалізованих компетентностей і підвищення конкурентоспроможності на ринку праці. Відмінності простежуються також в організаційних механізмах: шкільні програми характеризуються гнучкістю та дистанційністю, тоді як університетські передбачають глибшу інституційну інтеграцію, узгодження навчальних планів і використання кредитно-трансферних систем. Водночас спільною рисою обох моделей є поєднання двох освітніх траєкторій і формування міжнародно орієнтованого освітнього результату.

Перехід від шкільного до університетського рівня подвійного дипломування актуалізує питання ефективності впровадження таких програм у системі вищої освіти України, зокрема з позицій їхніх переваг і потенційних викликів для ЗВО. У цьому контексті доцільно систематизувати ключові позитивні ефекти та проблемні аспекти реалізації програм подвійного дипломування, враховуючи як успішний досвід українських університетів, так і наявні обмеження їхнього функціонування (табл. 3.35).

Таблиця 3.35

Переваги та виклики програм подвійного дипломування для українських ЗВО

Аспект аналізу	Переваги для українських ЗВО	Виклики / проблемні ситуації	Приклади з практики українських ЗВО
Інтернаціоналізація освіти	Розширення міжнародного партнерства, інтеграція у європейський і світовий освітній простір, підвищення міжнародної видимості університету	Залежність від стабільності партнерських відносин, необхідність постійного оновлення угод і координації програм	Український католицький університет реалізує програму з Ноттінгемським університетом; Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна співпрацює з Ульмським університетом; Національний університет біоресурсів і

			природокористування України – зі Словацьким аграрним університетом та Університетом прикладних наук Ангальт
Підвищення якості освіти	Адаптація навчальних планів до міжнародних стандартів, оновлення змісту освітніх програм, залучення закордонних викладачів і практик	Складність гармонізації навчальних планів, різниця в підходах до оцінювання, адміністративне навантаження	В Івано-Франківському національному технічному університеті нафти і газу програма IT4SEE була валідована Лондонським університетом Саут-Бенк та акредитована Центральним агентством з оцінювання та акредитації; у Національному університеті «Львівська політехніка» передбачено погодження дисциплін і розподіл навантаження у співвідношенні 50:50
Конкурентоспроможність університету	Підвищення привабливості ЗВО для абітурієнтів, посилення репутації на національному й міжнародному рівнях	Не всі університети можуть забезпечити рівнозначний рівень ресурсів, кадрової підтримки і міжнародної комунікації	Національний університет «Львівська політехніка» позиціонує програми подвійних дипломів як інструмент підвищення конкурентоспроможності випускників; міжнародна акредитація Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу підвищує його престиж
Розвиток студентського потенціалу	Формування мовних, міжкультурних, професійних і дослідницьких компетентностей, доступ до нових академічних середовищ	Високі вимоги до мови, академічної успішності, мотивації, адаптаційні труднощі здобувачів вищої освіти	Для Національного університету «Львівська політехніка» обов'язково є англійська мова на рівні B2; у Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна для бакалаврської програми з Ульмським університетом потрібен рівень німецької не нижче B1, для магістерської – англійської B2
Фінансові можливості та підтримка	Можливість грантового фінансування, стипендій, розширення доступу до міжнародних ресурсів	Висока вартість участі в окремих програмах, нерівний доступ здобувачів вищої освіти до фінансової підтримки, додаткові витрати на проживання, транспорт, страхування	У Національному університеті «Львівська політехніка» повна вартість програми з Університетом Ноттінгем Трент становить 3300 фунтів, але передбачено 18 стипендій; у Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна грант DAAD покриває участь 3 бакалаврів і 2 магістрів щороку; у Національному університеті біоресурсів і природокористування України окремі програми є безкоштовними
Гнучкість організації навчання	Можливість поєднання очного, дистанційного та	Складність узгодження розкладів, семестрової структури, термінів	В Українському католицькому університеті використовується

	змішаного форматів, синхронне навчання у двох ЗВО, використання онлайн-компонентів	атестації і мобільності	поєднання офлайн-, онлайн- та модульних занять; у Національному університеті біоресурсів і природокористування України реалізується синхронне навчання з партнерським університетом; у Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна чітко визначено семестровий розподіл між партнерами
Визнання результатів навчання	Перезарахування дисциплін, застосування ECTS, взаємне визнання частин освітньої програми, отримання двох дипломів	Необхідність детального узгодження еквівалентності дисциплін, різниця в кредитних системах і вимогах до кваліфікаційних робіт	У Національному університеті «Львівська політехніка» передбачено обов'язкову таблицю погодження дисциплін; у Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна використовуються таблиці еквівалентності; в Українському католицькому університеті навчальні плани узгоджено між двома університетами
Практична орієнтація та зв'язок із ринком праці	Посилення практичного компоненту, стажування, доступ до міжнародного професійного середовища, вища привабливість випускників для роботодавців	Потреба в постійному оновленні програм під запити ринку праці, необхідність підтримки з боку роботодавців	Програму IT4SEE в Івано-Франківському національному технічному університеті нафти і газу обговорювали з роботодавцями IT та енергетичної галузі; в Українському католицькому університеті та британських партнерських програмах акцент зроблено на сучасних міждисциплінарних компетентностях
Інституційні ризики	Можливість організаційного розвитку університету, посилення міжнародних служб і координаційних механізмів	Велике адміністративне навантаження, потреба у внутрішніх регламентах, складність супроводу здобувачів вищої освіти і звітності	У Національному університеті «Львівська політехніка» визначено додаткові вимоги до угод, фінансових умов, графіків навчання, дистанційного формату та обов'язкового подання документів після завершення програми

Джерело: побудовано авторами

Аналіз переваг і викликів програм подвійного дипломування для українських ЗВО дає змогу розглядати їх як комплексний інструмент інтернаціоналізації, що водночас поєднує стратегічні можливості розвитку та суттєві організаційні обмеження. Такі програми насамперед сприяють інтеграції університетів у міжнародний освітній простір, підвищенню їхньої

видимості та розширенню партнерських мереж, що підтверджується активною співпрацею провідних українських ЗВО з європейськими університетами. Водночас ефективність цієї інтеграції залежить від стабільності партнерських відносин і здатності університетів підтримувати довгострокову координацію спільних програм. Суттєвим позитивним ефектом є підвищення якості освіти через адаптацію навчальних планів до міжнародних стандартів, залучення іноземного академічного досвіду та впровадження сучасних освітніх практик. Однак реалізація таких змін супроводжується складністю гармонізації змісту програм, відмінностями в підходах до оцінювання та значним адміністративним навантаженням. Це зумовлює необхідність високого рівня академічної та управлінської узгодженості між партнерами. У контексті конкурентоспроможності університетів подвійні дипломи є важливим репутаційним чинником, що підвищує привабливість освітніх програм для абітурієнтів і роботодавців. Водночас їхня ефективність безпосередньо залежить від наявності достатнього ресурсного забезпечення, кадрового потенціалу та розвиненої міжнародної інфраструктури, що створює нерівність можливостей між ЗВО. Для здобувачів вищої освіти участь у таких програмах відкриває доступ до міжнародного академічного середовища, сприяє розвитку мовних, міжкультурних і професійних компетентностей, а також підвищує їхні кар'єрні перспективи. Проте високі вимоги до рівня підготовки, мовної компетентності та здатності до адаптації обмежують участь лише найбільш мотивованими та підготовленими здобувачами. Додатково значним стримувальним чинником виступає фінансовий аспект, оскільки, попри наявність стипендій і грантів, витрати на навчання та проживання залишаються суттєвими для значної частини здобувачів вищої освіти. Організаційно програми подвійного дипломування характеризуються високим рівнем гнучкості, що полягає у використанні змішаних форматів навчання, синхронізації освітніх процесів і застосуванні кредитно-трансферних механізмів. Водночас саме ця гнучкість ускладнює планування навчального процесу, узгодження календарів, процедур атестації та мобільності. Особливе значення має забезпечення взаємного визнання результатів навчання, що потребує детального погодження еквівалентності дисциплін і кваліфікаційних вимог. Окремо варто відзначити посилення практичної орієнтації таких програм, що проявляється в залученні роботодавців, організації стажувань і формуванні прикладних

компетентностей, затребуваних на міжнародному ринку праці. Водночас підтримка актуальності програм вимагає постійного оновлення змісту відповідно до динамічних змін економічного середовища.

У цьому контексті питання забезпечення якості освіти в програмах подвійного дипломування, їхньої фінансової доступності, ефективності адміністративних процедур і визнання кваліфікацій роботодавцями набувають системного характеру. Важливим кроком у напрямі їхнього упорядкування стало ухвалення Наказу МОН України № 518, що засвідчує перехід від фрагментарної практики реалізації таких програм до нормативного врегулювання. Реалізація програм подвійного дипломування передбачає комплексну взаємодію освітніх, фінансових та адміністративних механізмів, серед яких ключовими залишаються узгодження стандартів якості, забезпечення фінансової спроможності здобувачів вищої освіти та гармонізація процедур визнання кваліфікацій. Саме збалансованість цих елементів визначає ефективність програм і їхній вплив на підвищення конкурентоспроможності випускників та інтеграцію національної системи освіти у європейський освітній простір. З метою систематизації зазначених складників і відображення їхнього взаємозв'язку доцільно узагальнити систему забезпечення якості у програмах подвійного дипломування (табл. 3.36).

Таблиця 3.36

Система забезпечення якості в програмах подвійного дипломування

Компонент якості	Зміст (за рекомендаціями МОН України)	Інструменти реалізації	Проблемні аспекти	Аналітичний висновок
Внутрішнє забезпечення якості	Узгодження підходів ЗВО-партнерів, розроблення спільних критеріїв оцінювання	Спільні навчальні плани, опитування здобувачів вищої освіти, моніторинг	Різні стандарти якості в університетах	Потребує гармонізації процедур між партнерами
Зовнішнє забезпечення якості	Врахування національних систем акредитації	Акредитація програм або інституцій	Відмінності між країнами	Ускладнює запуск спільних програм
Європейський підхід (EHEA)	Єдине оцінювання спільних програм	European Approach QA	Не всі країни визнають	Ключовий інструмент для міжнародних програм
Моніторинг якості	Постійне оцінювання результатів навчання	Звіти, аналіз успішності	Адміністративне навантаження	Забезпечує довгострокову якість програм

Джерело: сформовано авторами відповідно до методичних рекомендацій МОН України та європейських підходів до забезпечення якості спільних освітніх програм

Аналіз системи забезпечення якості в програмах подвійного дипломування свідчить про її багаторівневий характер, що поєднує внутрішні та зовнішні механізми контролю, а також елементи міжнародної координації. Внутрішні процедури якості спрямовані на узгодження підходів між університетами-партнерами, однак їхня ефективність значною мірою залежить від здатності гармонізувати різні академічні традиції та критерії оцінювання. Водночас зовнішнє забезпечення якості ускладнюється відмінностями національних систем акредитації, що створює додаткові перешкоди для запуску та масштабування спільних програм.

Важливим інструментом подолання цих обмежень є європейський підхід до забезпечення якості, що формує засади для уніфікованого оцінювання спільних освітніх програм, хоча його застосування не є універсальним для всіх країн. Окрему роль відіграє постійний моніторинг якості, що дає змогу підтримувати відповідність програм сучасним вимогам, проте супроводжується зростанням адміністративного навантаження на заклади освіти. У сукупності це підтверджує, що ефективність програм подвійного дипломування значною мірою визначається здатністю університетів забезпечити узгодженість процедур якості на різних рівнях.

З огляду на тісний взаємозв'язок якості освітнього процесу з ресурсним забезпеченням, наступним логічним етапом аналізу є розгляд фінансових механізмів реалізації спільних освітніх програм, що визначають їхню доступність і сталість функціонування (табл. 3.37).

Таблиця 3.37

Фінансова модель спільних освітніх програм (подвійні дипломи)

Елемент фінансування	Характеристика	Джерела	Особливості реалізації
Витрати програми	Розроблення курсів, адміністрування, мобільність	Гранти ЄС, кошти ЗВО	Високі операційні витрати
Модель «нульової суми»	Кожен ЗВО фінансує себе	Власні ресурси	Відсутність фінансового обміну
Спільний бюджет	Консолідація доходів	Плата за навчання, гранти	Розподіл між партнерами
Плата за навчання	Єдина або диференційована	Здобувачі вищої освіти	Залежить від країни
Стипендії	Часткове/повне покриття	Erasmus+, держави	Конкурентний розподіл

Джерело: складено авторами

Аналіз фінансової моделі спільних освітніх програм подвійного дипломування свідчить про її складний і багатокomпонентний характер, що поєднує різні джерела фінансування та підходи до розподілу ресурсів.

Витрати на реалізацію таких програм охоплюють не лише освітню складову, а й адміністративну координацію та забезпечення мобільності, що формує високий поріг входження для університетів. Найпростішою з організаційної точки зору є модель «нульової суми», однак її обмеженість полягає у відсутності фінансової синергії між партнерами. Натомість спільний бюджет дає змогу досягти більшої ефективності використання ресурсів, хоча потребує складних механізмів узгодження та розподілу фінансів. Важливим елементом є плата за навчання, яка може варіюватися залежно від країни та умов партнерства, що інколи створює фінансові дисбаланси для здобувачів вищої освіти. У цьому контексті стипендії та грантові програми відіграють ключову роль у забезпеченні доступності подвійного дипломування, проте їхній обмежений характер зумовлює конкуренцію серед здобувачів. Загалом фінансовий складник є одним із визначальних чинників сталості та масштабування таких програм.

Наступним етапом доцільно розглянути питання визнання кваліфікацій та їхнього значення для ринку праці, що визначає кінцеву цінність таких програм для випускників (табл. 3.38).

Таблиця 3.38

Визнання кваліфікацій та їхнього значення для ринку праці

Аспект	Характеристика	Механізм	Проблеми
Визнання дипломів	Визнання у країнах European Higher Education Area	Лісабонська конвенція	Відмінності систем
Спільні дипломи	Один або декілька дипломів	Угоди між ЗВО	Юридичні бар'єри
ENIC і NARIC	Інформаційна підтримка	Національні центри	Різні процедури
Визнання роботодавцями	Оцінювання компетенцій	Репутація ЗВО	Нерівномірне сприйняття
Конкурентоспроможність випускників	Переваги на ринку праці	Міжнародний досвід	Вартість навчання

Джерело: побудовано авторами

Аналіз механізмів визнання кваліфікацій у програмах подвійного дипломування свідчить про їхню визначальну роль у забезпеченні академічної та професійної мобільності випускників. Визнання дипломів у межах європейського освітнього простору створює базові передумови для продовження навчання та працевлаштування, однак практична реалізація цього процесу ускладнюється відмінностями національних освітніх систем і процедур. Особливої складності набуває впровадження спільних дипломів, що потребує узгодження правових і інституційних аспектів між університетами

різних країн. Важливу функцію в забезпеченні прозорості та інформаційної підтримки виконують національні та міжнародні мережі визнання кваліфікацій, однак відмінності в процедурах і підходах можуть впливати на швидкість і ефективність цього процесу. Водночас індикатором успішності програм подвійного дипломування виступає рівень визнання дипломів роботодавцями, що формується під впливом репутації університетів, якості освітніх програм і практичної підготовки випускників. Насамкінець конкурентоспроможність випускників значною мірою визначається поєднанням міжнародного освітнього досвіду та набутих компетентностей, хоча фактор вартості навчання може виступати стримувальним чинником для широкого доступу до таких програм. Таким чином, ефективне визнання кваліфікацій є головною умовою реалізації потенціалу подвійного дипломування як інструменту інтеграції в глобальний ринок праці.

3.3. Стратегічна концептуалізація парадигми стійкого та всеохопного розвитку освітнього середовища України: глобальні ризики та кризові інваріації

Ціль сталого розвитку 4 «Якісна освіта» (ЦСР 4) посідає визначальне місце в Порядку денному у сфері сталого розвитку до 2030 року, оскільки формує основу людського капіталу, сприяє соціальній мобільності та виступає важливим чинником економічного зростання та зменшення нерівності. Її зміст репрезентує комплексне бачення розвитку освітньої системи, що передбачає не лише розширення доступу до навчання, а й підвищення його якості, результативності та релевантності сучасним соціально-економічним викликам. Освіта в цьому контексті інтерпретується як безперервний процес, що охоплює всі етапи життєвого циклу людини – від раннього дитинства до навчання впродовж життя, інтегруючи формальний, неформальний та професійний складники.

Методологічна база оцінювання прогресу в досягненні ЦСР 4 ґрунтується на комплексному статистичному підході, що інтегрує адміністративні, вибіркові та модельні дані, забезпечуючи їхню порівнюваність на міжнародному рівні та аналітичну узгодженість. У цьому контексті система індикаторів виконує не лише моніторингову функцію, а й слугує інструментом

оцінювання результативності освітньої політики та обґрунтування управлінських рішень.

Формування показників здійснюється на підставі адміністративної статистики освітніх установ, що охоплює дані про чисельність здобувачів освіти, рівні зарахування, завершення навчання та кадрове забезпечення. Водночас значна частина індикаторів, зокрема щодо доступу до освіти, грамотності та участі в навчанні, базується на результатах вибірових обстежень домогосподарств, що дає змогу враховувати неформальні аспекти освітнього процесу та соціально-економічні характеристики населення. Для оцінювання якості освіти використовуються стандартизовані міжнародні та національні дослідження навчальних досягнень, які забезпечують зіставність результатів і визначення мінімальних рівнів компетентностей.

Особливістю методології є застосування відносних показників і коефіцієнтів, що дають змогу аналізувати охоплення освітою, рівень її завершення та доступність у динаміці та в міжнародному порівнянні. Якісні характеристики навчання оцінюються через досягнення мінімального рівня освітніх результатів, тоді як вимірювання рівності доступу здійснюється за допомогою індексів паритету, що дають змогу виявляти соціально-економічні та територіальні диспропорції. Важливим складником є дезагрегація даних за ключовими ознаками, а саме: статтю, віком, місцем проживання та рівнем доходів, що забезпечує можливість ідентифікації нерівностей та оцінювання ефективності інклюзивної політики. У разі обмеженості статистичної інформації застосовуються методи моделювання й екстраполяції, що сприяє підтриманню повноти глобального моніторингу.

Таким чином, методологія вимірювання індикаторів ЦСР 4 відзначається інтеграційним характером і спрямована на комплексну оцінку функціонування освітньої системи – від доступу до навчання до якості освітніх результатів і рівня соціальної справедливості. Така багатовимірність зумовлює необхідність систематизації індикаторів відповідно до змістових напрямів і підцілей, що дає змогу чітко структурувати їхнє аналітичне призначення та забезпечити цілісність оцінювання (табл. 3.39). Представлена структура індикаторів демонструє, що вимірювання прогресу охоплює як базові параметри освітнього процесу, так і його результативність, інклюзивність та відповідність принципам сталого розвитку.

Таблиця 3.39

Систематизація глобальних індикаторів ЦСР 4 за змістовими напрямками

Підціль	Змістова характеристика	Глобальні індикатори	Аналітичне призначення
4.1	Забезпечення базової освіти та результатів навчання	4.1.0–4.1.7	Вимірювання якості знань, завершення освіти, доступності та ефективності навчання
4.2	Ранній розвиток і дошкільна освіта	4.2.1–4.2.5	Оцінювання готовності дітей до навчання та охоплення дошкільною освітою
4.3	Доступ до вищої та професійної освіти	4.3.1–4.3.3	Визначення рівня участі населення в освіті після здобуття повної загальної середньої освіти
4.4	Формування навичок для працевлаштування	4.4.1–4.4.3	Оцінювання цифрових, професійних і освітніх компетентностей
4.5	Рівність доступу до освіти	4.5.1–4.5.6	Аналіз освітньої нерівності та фінансового забезпечення
4.6	Грамотність дорослого населення	4.6.1–4.6.2	Визначення рівня базових навичок серед населення
4.7	Освіта для сталого розвитку	4.7.1–4.7.5	Оцінювання інтеграції принципів сталого розвитку в освіту
4.a	Освітня інфраструктура	4.a.1–4.a.3	Характеристика умов навчання та безпеки
4.b	Стипендіальні програми	4.b.1	Визначення обсягів міжнародної підтримки освіти
4.c	Кадрове забезпечення освіти	4.c.1–4.c.7	Оцінювання кваліфікації, навантаження та мотивації педагогічних кадрів

Джерело: побудовано авторами на основі глобальної системи індикаторів ЦСР, представленої United Nations та UNESCO Institute for Statistics

Так, у межах підцільі 4.1 індикатори зорієнтовані на оцінювання освітніх результатів і рівня охоплення базовою освітою, що формує підґрунтя для подальшого навчання та соціально-економічної інтеграції. Група підцільей 4.2–4.4 відображає безперервність освітнього процесу, охоплюючи ранній розвиток, участь у навчанні після завершення середньої освіти та формування компетентностей, необхідних для ринку праці. У цьому контексті особливого значення набуває оцінювання цифрових і професійних навичок як ключового ресурсу адаптації до сучасних економічних трансформацій. Підцільі 4.5–4.6 фокусуються на вимірюванні рівності доступу та базових освітніх навичок, що дає змогу виявляти структурні диспропорції та оцінювати ефективність соціально орієнтованої освітньої політики. Водночас підціль 4.7 інтегрує якісно новий вимір оцінювання, пов'язаний із формуванням компетентностей сталого розвитку, що виходять за межі традиційних освітніх результатів. Завершальний блок (4.a–4.c) відображає ресурсне забезпечення освітньої системи, акцентуючи на інфраструктурі, фінансуванні та кадровому потенціалі як ключових передумовах її функціонування. Представлена система індикаторів формує цілісну аналітичну модель оцінювання розвитку освіти, у межах якої поєднуються кількісні та якісні характеристики, що дає

змогу здійснювати комплексний моніторинг і визначати пріоритети освітньої політики.

Перехід від структурного узагальнення до прикладного виміру потребує аналізу фактичної динаміки показників, що допомагає оцінити реальні тенденції розвитку освітньої системи в національному контексті (табл. 3.40).

Таблиця 3.40

Динаміка окремих індикаторів ЦСР 4 в Україні

Індикатор	Зміст показника	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
4.1	Частка випускників із низьким рівнем знань (укр. мова, 1 рівень, місто), %	28	25	28	30	37	45	–	–
4.1.2	Кількість здобувачів освіти на одного вчителя, осіб	8,77	8,9	9,15	9,39	9,57	9,73	10,06	10,01
4.2.1	Охоплення дітей 5 років дошкільною освітою, %	69,8	69,5	69,1	70,5	74,8	73,4	65,6	–
4.3.1	Ставлення вступників до закладів профосвіти до кількості місць, %	93	76	85	85	90	85	94	84
4.4.1	Кількість міст – учасників мережі UNESCO, од.	1	4	4	4	3	3	6	6
4.4.2	Частка молоді (15–24 роки) з базовою вищою освітою, %	5,0	4,9	5,0	5,3	5,0	5,2	–	–
4.4.3	Середні витрати на підготовку аспіранта, грн	16 251,8	18 055,8	30 802,2	31 669	36 073	44 102	41 864,1	55 230,7
4.4.4	Витрати ЗВО на наукову діяльність, млн грн	710	1002,6	1147,3	1156,5	1260	1703,3	1172,7	1678,1
4.5.1	Участь населення у навчанні (формальне /неформальне), %	9,0	8,7	8,6	8,0	8,2	8,5	–	–
4.5.2	Частка населення, яка користувалася інтернетом, %	53,0	58,9	62,6	70,1	75,3	79,4	–	–
4.6.1	Частка чоловіків серед педагогічних працівників, %	14,41	14,32	13,39	13,05	12,92	12,15	12,21	12,45
4.7.1	Частка ЗЗСО у сільській місцевості з доступом до інтернету, %	89,0	91,1	91,5	95,2	98,8	98,4	95,5	96,5
4.7.2	Частка ЗЗСО, що використовують комп'ютери в освітньому процесі, %	95,1	96,6	98,2	98,7	99,3	99,5	98,2	98,6
4.7.3	Частка ЗЗСО з інклюзивним навчанням, %	9,26	16,66	25,11	36,07	44,11	52,16	53,83	57,8

Джерело: складено авторами за United Nations Ukraine. Ціль сталого розвитку 4

Представлена динаміка індикаторів ЦСР 4 в Україні відображає складний і неоднорідний характер розвитку освітньої системи, що поєднує як позитивні зрушення у сфері доступності та інфраструктури, так і загострення проблем якості освітніх результатів та участі населення в навчанні. У межах підцілі 4.1 простежується негативна тенденція зростання частки випускників із низьким рівнем знань після 2018 р., що особливо посилилася у 2020–2021 роках. Така динаміка свідчить про зниження якості освітніх результатів, що може бути пов'язано з переходом до дистанційних форм навчання та обмеженням повноцінного освітнього процесу. Водночас поступове зростання показника кількості здобувачів освіти на одного вчителя вказує на підвищення навантаження на педагогічний персонал, що також опосередковано впливає на якість навчання. Показники підцілі 4.2 демонструють нестабільність охоплення дошкільною освітою: після незначного зростання у 2020 р. спостерігається суттєве зниження у 2022 р., що відображає вплив зовнішніх кризових чинників, зокрема воєнних подій і міграційних процесів. Аналогічно, у сфері професійної освіти (4.3) відсутня стійка позитивна динаміка, а коливання співвідношення вступників до кількості місць свідчать про дисбаланси між попитом і пропозицією на освітні послуги. У межах підцілі 4.4 простежується загалом позитивна тенденція щодо розвитку освітньо-наукового потенціалу: зростають витрати на підготовку аспірантів і фінансування наукової діяльності ЗВО. Водночас ці показники мають нерівномірну динаміку, що вказує на залежність від бюджетних можливостей і загальної економічної ситуації. Частка молоді з базовою вищою освітою залишається відносно стабільною, що свідчить про відсутність суттєвого розширення участі у вищій освіті. Аналіз підцілі 4.5 засвідчує поступове зниження участі населення в навчанні, що може свідчити про обмеженість можливостей для навчання впродовж життя або недостатню мотивацію до підвищення кваліфікації. Водночас стрімке зростання частки населення, яка користується інтернетом, формує передумови для розвитку цифрової освіти та розширення доступу до освітніх ресурсів. Показники підцілі 4.6 відображають стійке зниження частки чоловіків серед педагогічних працівників, що свідчить про збереження гендерного дисбалансу у сфері освіти. Натомість індикатори підцілі 4.7 демонструють виражену позитивну динаміку: майже повне охоплення ЗЗСО доступом до інтернету, широке використання цифрових технологій у навчанні та суттєве зростання частки закладів з інклюзивною

освітою. Це вказує на активну цифрову трансформацію освітнього середовища та поступове впровадження принципів інклюзивності.

Отже, розвиток освітньої системи України в контексті ЦСР 4 характеризується асиметричністю: інфраструктурні та технологічні компоненти демонструють стійку позитивну динаміку, тоді як показники якості освіти та участі населення в навчанні залишаються чутливими до впливу зовнішніх і внутрішніх кризових чинників. У цьому контексті доцільним є використання інтегрованих підходів міжнародного моніторингу, які дають змогу оцінити позиції країни в глобальній системі координат. Зокрема у звіті UNESCO SDG 4 Scorecard: Progress Report on National Benchmarks (2025) застосовано методику зіставлення фактичних значень індикаторів із національними та глобальними орієнтирами, що дає змогу визначити характер прогресу (швидкий, помірний, уповільнений або відсутній), а також оцінити ймовірність досягнення цільових значень у середньо- та довгостроковій перспективі (табл. 3.41).

Таблиця 3.41

Позиція України за ключовими індикаторами ЦСР 4

Напрямок оцінювання	Статус прогресу	Базове значення (2015)	Останнє значення	Орієнтир 2025	Досяжний рівень 2025	Орієнтир 2030
Охоплення дошкільною освітою	Швидкий прогрес	69 %	76 %	73 %	81 %	75 %
Позашкільність (початкова освіта)	Немає тренду	2 %	2 %	2 %	0 %	1 %
Позашкільність (базова середня)	Немає тренду	1 %	1 %	2 %	0 %	1 %
Позашкільність (старша середня)	Немає тренду	2 %	2 %	2 %	0 %	1 %
Завершення початкової освіти	Немає тренду	100 %	100 %	99 %	100 %	99 %
Завершення базової середньої освіти	Немає тренду	99 %	99 %	99 %	100 %	99 %
Завершення старшої середньої освіти	Немає тренду	95 %	95 %	95 %	100 %	95 %
Гендерний розрив (старша школа)	Немає тренду	-0,5	-0,5	4,0	0,0	3,0
Читання (мінімальний рівень)	Дані обмежені	-	-	59 %	-	62 %
Математика (мінімальний рівень)	Дані обмежені	-	-	58 %	-	60 %
Інтернет у ЗЗСО (початкова)	Швидкий прогрес	41 %	99 %	100 %	100 %	100 %
Інтернет у ЗЗСО (базова)	Швидкий прогрес	80 %	99 %	100 %	100 %	100 %
Інтернет у ЗЗСО (старша)	Швидкий прогрес	96 %	98 %	100 %	100 %	100 %
Кваліфіковані вчителі (дошкільна)	Немає даних / частково	-	97 %	98 %	-	-
Кваліфіковані вчителі (початкова)	Повільний прогрес	86 %	90 %	98 %	91 %	99 %
Кваліфіковані вчителі (середня)	Немає даних	-	98–99 %	99 %	-	-
Державні витрати на освіту	Нестабільна динаміка	13,5 %	8,5 %	≥5 % ВВП	5,7–5,9 %	-

Джерело: побудовано авторами за UNESCO SDG 4 Scorecard: Progress Report on National Benchmarks (2025)

Аналіз позицій України у глобальній системі моніторингу ЦСР 4 на підставі SDG 4 Scorecard дає змогу оцінити не лише рівень досягнення освітніх цілей, а й характер їхньої динаміки та відповідність міжнародним орієнтирам. Представлені дані свідчать про наявність як позитивних зрушень, так і структурних проблем, що стримують подальший прогрес. Найбільш виражені позитивні тенденції спостерігаються у сфері цифровізації освіти, де зафіксовано швидкий прогрес у забезпеченні закладів освіти доступом до інтернету. Зростання показників з 41 % до 99 % у початковій школі та до майже повного охоплення на інших рівнях свідчить про системну модернізацію освітньої інфраструктури та адаптацію до цифрового середовища. Аналогічно, у сфері дошкільної освіти простежується позитивна динаміка, що проявляється у збільшенні рівня охоплення дітей і перевищенні встановлених орієнтирів на середньострокову перспективу.

Низка показників характеризується відсутністю чітко вираженого тренду, що свідчить про стабілізацію або стагнацію розвитку. Рівні завершення освіти залишаються високими, однак не демонструють подальшого зростання, що обмежує можливості якісного прориву. Подібна ситуація спостерігається і щодо показників позашкільності, де рівень залишається відносно низьким, але без суттєвого покращення. Особливої уваги потребують показники якості освіти, зокрема рівень володіння базовими компетентностями з читання та математики, для яких спостерігається дефіцит статистичних даних. Це ускладнює об'єктивне оцінювання ефективності освітнього процесу та свідчить про необхідність удосконалення системи оцінювання навчальних досягнень.

Окремим проблемним аспектом залишається кадрове забезпечення освітньої системи, де, попри високий рівень формальної кваліфікації педагогічних працівників, темпи його оновлення та розвитку не відповідають встановленим міжнародним орієнтирам. Додатковим стримувальним чинником є скорочення частки державних витрат на освіту, що потенційно обмежує можливості модернізації освітнього середовища та знижує його довгострокову стійкість.

За таких умов особливого значення набувають програмні інтервенції міжнародних організацій, спрямовані на підтримку освітніх реформ, розвиток кадрового потенціалу та забезпечення доступу до якісної освіти в умовах

кризових трансформацій (табл. 3.42).

Таблиця 3.42

Досягнення України у реалізації ЦСР 4 (освіта) через програмні інтервенції міжнародних організацій, 2025 р.

Зміст програмної інтервенції	Локація	Виконавець	Компонент ЦСР	Партнери	Період реалізації
Інклюзивне відновлення та розвиток молоді					
Розвиток громадянського суспільства, підтримка молоді, гендерна рівність, залучення до планування відновлення, створення Youth Inclusive Hub, впровадження «зелених» і «блакитних» ініціатив	Миколаївська область	UNDP	4.3, 4.5, 8.2	Міністерство у справах ветеранів, Міністерство розвитку громад та територій, Міністерство юстиції, Міністерство соціальної політики, Міністерство молоді та спорту, Данія	2025–2028
Інституційне зміцнення освітнього та управлінського середовища					
Розвиток мережі офісів відновлення та розвитку (RDO), підвищення якості планування, управління та освітніх сервісів, навчальні програми та обмін досвідом	Миколаївська область (Первомайськ, Вознесенськ, Коблеве, Миколаїв, Баштанка, Південноукраїнськ)	UNDP	4.3, 4.5, 8.2	Міністерство розвитку громад та територій, Міністерство юстиції, Міністерство соціальної політики, Міністерство молоді та спорту, Данія	2025–2028
Розвиток потенціалу дітей і молоді					
Створення безпечного та інклюзивного середовища, розвиток навичок, підготовка до працевлаштування в умовах гуманітарних викликів	Національний рівень	UNICEF	4.4, 4.5, 3.4, 8.6	UNICEF, KfW, глобальні освітні фонди	2025–2029
Розвиток партнерств та комунікацій у сфері освіти					
Підтримка комунікацій, адвокація прав дітей, розбудова партнерств у сфері освіти	Національний рівень	UNICEF	4.7, 10.2	ЄС, Канада, Франція, Швеція, США	2025–2029
Гендерна рівність в освіті					
Реалізація Gender Action Plan, подолання гендерних диспропорцій серед підлітків	Національний рівень	UNICEF	4.5, 5.5	Канада, Велика Британія, міжнародні фонди	2025–2029

Соціальні інновації та освітня трансформація

Впровадження інноваційних підходів до навчання, зміна поведінкових моделей, розвиток соціальних навичок	Національний рівень	UNICEF	4.7, 10.2	ЄС, Швеція, Канада, KfW	2025–2029

Джерело: сформовано авторами відповідно до даних United Nations Development Programme щодо програмних інтервенцій в Україні у сфері досягнення ЦСР, 2025 р.

Аналіз сучасного стану реалізації ЦСР 4 в Україні свідчить про активізацію міжнародної підтримки, спрямованої на забезпечення якості освіти, її інклюзивності та адаптації до умов соціально-економічних трансформацій. У 2025 р. важливу роль у досягненні освітніх цілей відіграють програмні інтервенції міжнародних організацій, зокрема Програми розвитку ООН (UNDP) та Дитячого фонду ООН (UNICEF), які реалізуються як на регіональному, так і на національному рівнях.

Характерною особливістю зазначених ініціатив є їхній комплексний характер, що поєднує освітню, соціальну та інституційну складники. Значна частина програм спрямована на розвиток людського потенціалу через формування навичок, необхідних для працевлаштування, підвищення рівня цифрової та соціальної компетентності, а також створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища. Водночас окремі інтервенції орієнтовані на зміцнення інституційної спроможності органів влади та освітніх установ, що забезпечує більш ефективне планування та реалізацію освітньої політики. Особливу увагу приділено питанням рівності доступу до освіти, що проявляється в упровадженні гендерно орієнтованих програм і підтримці вразливих груп населення. Паралельно здійснюється інтеграція принципів сталого розвитку в освітній процес, що сприяє формуванню глобального мислення та соціальної відповідальності.

Результати оцінювання динаміки індикаторів ЦСР 4 та міжнародного моніторингу свідчать про необхідність переходу від переважно кількісного забезпечення доступу до освіти до її якісної трансформації, що ґрунтується на принципах інклюзивності, інноваційності та стійкості. Виявлені дисбаланси між розвитком інфраструктурних компонентів і результативністю освітнього процесу зумовлюють потребу в системних змінах, спрямованих на підвищення якості освітніх результатів та адаптацію освітнього середовища до сучасних

викликів. У відповідь на зазначені тенденції в Україні реалізується комплекс реформ, що охоплює всі рівні освітньої системи та відображає поступовий перехід до нової парадигми розвитку освіти, узгодженої з орієнтирами сталого розвитку. Такі трансформації спрямовані не лише на оновлення змісту освіти, а й на забезпечення її доступності, безпечності, гнучкості та відповідності потребам ринку праці та суспільства загалом. Узагальнення таких напрямів реформування освітньої системи України у 2024–2026 рр. у контексті досягнення ЦСР 4 представлено в табл. 3.43.

Таблиця 3.43

Нормативні зміни у сфері освіти України в контексті досягнення ЦСР 4 у 2024–2026 рр.

Нормативний акт / рішення	Сутність змін	Практичний ефект	Відповідність ЦСР 4
Дошкільна освіта			
Закон України «Про дошкільну освіту» від 06 червня 2024 р. № 3788-IX	Введено нову модель системи дошкільної освіти: альтернативні форми, автономія закладів, інклюзивність	Розширення доступу, гнучкі формати навчання, розвиток інклюзивного середовища	4.2, 4.5
Державний стандарт дошкільної освіти (2025, набрання чинності з 01.09.2027)	Оновлено зміст освіти, компетентності, результати навчання	Підвищення якості підготовки дітей до школи	4.2
Постанова КМУ від 19 січня 2026 р. № 71 (КМУ, 19.01.2026)	Фінансування укриттів та безпеки	Посилення безпечного освітнього середовища	4.a
Загальна середня освіта			
Державний стандарт профільної середньої освіти (КМУ, 25.07.2024)	Упровадження профільної старшої школи	Індивідуалізація навчання, підготовка до ринку праці	4.1, 4.4
Концепція реформування профільної освіти (МОН, 2024)	Модель академічних ліцеїв	Диференціація освітніх траєкторій	4.1
Професійний стандарт «Вчитель ЗСО» (МОН, 2024)	Оновлення вимог до педагогів	Підвищення якості викладання	4.c
Фінансування НУШ (2025: 2,15 млрд грн)	Оснащення та розвиток учителів	Модернізація освітнього середовища	4.a, 4.c
Електронний паспорт безпеки закладу освіти (МОН, 2024)	Цифровий облік безпеки	Посилення управління ризиками	4.a
Професійна освіта			
Проект Закону «Про професійну освіту» (2024) / Закон (2025)	Оновлення системи ПТО	Формування сучасної моделі профосвіти	4.3
Стандарти професійної освіти (20 стандартів, 2024)	Уніфікація підготовки	Підвищення якості кваліфікацій	4.4
Розвиток дуальної освіти (2025)	Співпраця з бізнесом	Зв'язок освіти і ринку праці	4.4
Вища освіта			
Закон про індивідуальні освітні траєкторії (2024)	Персоналізація навчання	Гнучкість освітнього процесу	4.3
Постанова № 822 КМУ	Новий механізм	Розширення доступу	4.3

(18.07.2024) – державні гранти	фінансування	до освіти	
Зміни до Закону «Про вищу освіту» (2025)	Автономія ЗВО, якість освіти	Євроінтеграція системи	4.b, 4.c
Розширення Erasmus+	Академічна мобільність	Інтернаціоналізація освіти	4.b

Джерело: узагальнено авторами на основі офіційних нормативно-правових актів України у сфері освіти, оприлюднених Верховною Радою України та КМУ, 2024–2026 рр.

Трансформація освітньої системи України має комплексний характер, що охоплює всі рівні освіти, та спрямована на узгодження національної моделі з орієнтирами ЦСР 4. Пріоритетними векторами є підвищення якості освітніх результатів, розширення доступу до навчання, модернізація змісту освіти та посилення інституційної автономії закладів освіти. Сучасний етап реформування характеризується інтеграцією змістових, організаційних і фінансових змін із впровадженням цифрових інструментів та безпекових рішень, що зумовлено впливом воєнних і соціально-економічних викликів. Водночас посилюється орієнтація освіти на потреби ринку праці, що полягає в розвитку дуальної освіти, профілізації старшої школи та впровадженні індивідуальних освітніх траєкторій.

У цих умовах інклюзивність набуває системного значення, трансформуючись із окремого напрямку освітньої політики в ключовий принцип функціонування освітнього середовища. Її інтеграція в усі рівні освіти визначає не лише доступність навчання, а й його якість, результативність та відповідність принципам соціальної справедливості. З огляду на це, оцінювання стану інклюзивності потребує конкретизації через аналіз охоплення освітою різних соціально вразливих груп (табл. 3.44).

Таблиця 3.44

Інклюзивність освіти в Україні за соціально вразливими групами дітей станом на 2023–2025 рр.

Категорія дітей	Кількісні показники	Рівень охоплення/доступу	Виявлені проблеми
Діти з особливими освітніми потребами (ООП)	55 361 дитина в дошкільній освіті; 50 756 – у загальній середній освіті	Лише 13 065 у дошкільлі та 40 147 у ЗЗСО навчаються в інклюзивних умовах	Неповне охоплення інклюзією, значна частка дітей поза спеціалізованою підтримкою
Діти з інвалідністю	7808 у дошкільлі; 56 291 у ЗЗСО	Менше 1 % від загальної кількості дітей у дошкільлі; нерівномірний розподіл за регіонами (від 27 до 102 на 1000 підлітків)	Регіональна нерівність доступу, недостатня інфраструктура
Діти з малозабезпечених сімей	84 116 у системі середньої освіти	Значна представленість у державних закладах освіти	Залежність доступу до якісної освіти від фінансової

Діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування	1844 у дошкільній; 37 757 у ЗЗСО	Частково інтегровані в систему освіти	спроможності громад Ризики соціального виключення, залежність від альтернативних форм догляду
Діти у закладах інституційного догляду	27 500 дітей станом на 2023 рік	Близько 11 % мають інвалідність	Недостатня інтеграція в інклюзивне середовище
Діти з міграційним досвідом (ВПО, біженці)	6,5 млн біженців за кордоном; 3,7 млн ВПО; до 34 % здобувачів освіти у деяких регіонах – ВПО	Значна частка інтегрована в освітній процес	Нерівний доступ до освіти, адаптаційні бар'єри
Діти з сільської місцевості	Понад 95 % ЗЗСО мають доступ до інтернету, але якість навчання нижча	Формально високий рівень доступу	Нижчі освітні результати в порівнянні з міськими учнями

Джерело: побудовано авторами відповідно до аналітичних матеріалів UNICEF

Аналіз показників інклюзивності освіти в Україні свідчить про наявність суттєвих диспропорцій між формальним доступом до освіти та реальним рівнем інтеграції соціально вразливих груп в освітнє середовище. Так, серед дітей з ООП лише близько 24 % у дошкільній освіті (13 065 із 55 361) та приблизно 79 % у шкільній (40 147 із 50 756) охоплені інклюзивним навчанням, що вказує на значний розрив між рівнями освіти. Для дітей з інвалідністю характерною є не лише низька частка участі у дошкільній освіті (менше 1 %), а й виражена територіальна нерівність доступу, що коливається від 27 до 102 осіб на 1000 підлітків. Понад 84 тис. дітей із малозабезпечених сімей навчаються у системі загальної середньої освіти, що підтверджує формальну доступність, однак якість освітніх можливостей суттєво залежить від фінансової спроможності територіальних громад. Серед дітей-сиріт (понад 37 тис. у ЗЗСО) зберігаються ризики соціального виключення, попри часткову інтеграцію в освітній процес. Додатковим викликом залишається функціонування інституційної системи догляду, де перебуває близько 27,5 тис. дітей, з яких 11 % мають інвалідність, що свідчить про недостатню інтеграцію в інклюзивне середовище. Особливо масштабним фактором впливу виступають міграційні процеси: близько 3,7 млн ВПО та до 34 % здобувачів освіти в окремих регіонах формують додаткове навантаження на освітню систему, що супроводжується адаптаційними та інфраструктурними бар'єрами. Попри те, що понад 95 % ЗЗСО у сільській місцевості мають доступ до інтернету, зберігається розрив у якості освітніх результатів у порівнянні з

міськими учнями.

Для оцінювання тенденції змін та результативність впроваджених реформ у сфері інклюзії важливим є аналіз динаміки розвитку інклюзивного освітнього середовища (табл. 3.45).

Таблиця 3.45

Показники розвитку інклюзивного освітнього середовища в Україні у 2021–2025 рр.

Показник	2021	2023	2024	2025
Кількість ЗЗСО з інклюзивним навчанням	7136	7012	7342	7624
Кількість інклюзивних класів	23 216	25 567	29 680	33 927
Кількість здобувачів освіти в інклюзивних класах	32 686	34 643	40 144	47 344
Кількість асистентів учителів	22 758	22 685	27 020	31 192
Кількість інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ)	667	676	694	721

Джерело: складено авторами на основі аналітичних матеріалів UNICEF

Динаміка розвитку інклюзивного освітнього середовища в Україні у 2021–2025 рр. свідчить про стійку тенденцію до розширення інституційних і кадрових можливостей системи. Зокрема, кількість ЗЗСО з інклюзивним навчанням зросла з 7136 у 2021 р. до 7624 у 2025 р., попри тимчасове скорочення у 2023 р., що відображає вплив воєнних умов. Значно більш вираженою є позитивна динаміка кількості інклюзивних класів – з 23 216 до 33 927, що становить приріст майже на 46 %, а також чисельності здобувачів освіти в них – з 32 686 до 47 344 осіб (зростання на понад 14,6 тис. осіб). Кадрове забезпечення також демонструє позитивні зміни: кількість асистентів учителів збільшилася з 22 758 до 31 192 осіб, що свідчить про посилення інституційної спроможності підтримки інклюзивного навчання. Паралельно зростає мережа ІРЦ – з 667 до 721, що забезпечує розширення діагностичної та консультаційної підтримки дітей з ООП. Таким чином, інклюзивна освіта в Україні демонструє позитивну тенденцію до розширення, що проявляється у зростанні кількості інклюзивних класів, здобувачів освіти та асистентів учителів. Водночас її розвиток відбувається під впливом соціально-економічних і воєнних трансформацій, які визначають специфіку функціонування освітньої системи на сучасному етапі та формують додаткові виклики щодо забезпечення рівного доступу до якісної освіти.

Паралельно з внутрішніми змінами освітнього середовища відбувається суттєве переміщення освітнього контингенту за межі країни, що зумовлює формування зовнішнього виміру функціонування національної освітньої системи. З огляду на це, важливого значення набуває аналіз масштабів і

географічної структури переміщення населення, зокрема дітей і молоді, що безпосередньо впливає на трансформацію освітніх процесів (табл. 3.46).

Таблиця 3.46

Розподіл українських біженців у країнах Європи станом на 2025–2026 рр.

Країна	Кількість біженців, осіб	Дата
Польща	977 980	10.02.2026
Німеччина	1 340 360	31.01.2026
Чехія	398 370	26.01.2026
Іспанія	259 050	31.12.2025
Румунія	201 860	31.12.2025
Італія	175 340	30.06.2025
Словаччина	151 870	08.02.2026
Молдова	140 140	02.02.2026
Нідерланди	134 590	31.12.2025
Ірландія	120 190	31.12.2025

Джерело: сформовано авторами за даними UNHCR (Ukraine Refugee Situation, Operational Data Portal), станом на 2025–2026 рр.

Представлені дані свідчать про значну концентрацію українських біженців у країнах Європи, де сукупна чисельність лише за окремими державами перевищує 3 млн осіб. Найбільше навантаження припадає на Німеччину (1,34 млн осіб) та Польщу (понад 977 тис. осіб), які разом акумулюють більше половини представленого контингенту. Значні обсяги також спостерігаються у Чехії (398 тис.), Іспанії (259 тис.) та Румунії (понад 200 тис. осіб), що свідчить про широку географію розміщення українського населення в межах Європи. Така територіальна диференціація формує асиметричне навантаження на національні освітні системи країн-приймачів, водночас створюючи виклики для збереження освітньої траєкторії українських дітей і молоді. Висока концентрація біженців у країнах із розвиненими освітніми системами частково компенсує ризики втрати доступу до навчання, однак посилює проблему інтеграції, мовної адаптації та визнання освітніх результатів.

Демографічна структура українських біженців свідчить про суттєву частку дітей (30 % від загальної чисельності понад 5,9 млн осіб), що зумовлює підвищене навантаження на освітні системи як приймаючих країн, так і України. Водночас домінування жінок (44 %) відображає специфіку вимушеної міграції, що супроводжується розривом сімейних і освітніх траєкторій, що ускладнює процес адаптації дітей до нових умов навчання. Паралельно значні масштаби внутрішнього переміщення (понад 3,7 млн осіб) формують нерівномірний розподіл учнівського контингенту, коли в окремих регіонах

частка дітей-ВПО досягає 30–34 %, що створює додаткове навантаження на локальні освітні системи.

Сукупність зазначених процесів посилює нерівність доступу до освіти, зумовлює виникнення навчальних втрат та ускладнює забезпечення інклюзивності освітнього середовища. У цих умовах інклюзивна освіта набуває розширеного змісту, охоплюючи не лише традиційні соціальні групи, а й дітей із міграційним досвідом, які потребують комплексної адаптаційної, психологічної та освітньої підтримки. Урахування окреслених викликів обумовлює доцільність застосування ризик-орієнтованого підходу до оцінювання стану освітнього середовища. У межах такого підходу кожен ризик оцінюється за двома ключовими параметрами – ймовірністю настання та силою впливу, що доцільно вимірювати за п'ятибальною шкалою (від 1 – дуже низький рівень до 5 – дуже високий). Інтегральний рівень ризику визначається як добуток зазначених параметрів, що дає змогу здійснювати їхню класифікацію за рівнями значущості: низький (1–5), помірний (6–10), суттєвий (12–15) та критичний (16–25). Такий підхід забезпечує обґрунтоване встановлення пріоритетів управлінських рішень і формування цільових заходів реагування. Узагальнення результатів оцінювання глобальних ризиків для освітнього середовища України представлено у вигляді матриці (табл. 3.47).

Таблиця 3.47

Матриця глобальних ризиків для освітнього середовища України

Основні прояви в Україні	Ймовірність (1–5)	Вплив (1–5)	Інтегральна оцінка	Рівень ризику	Освітні наслідки
Демографічні ризики					
Скорочення чисельності дітей і молоді, депопуляція, старіння населення, зовнішня міграція сімей	5	4	20	Критичний	Зменшення контингенту учнів, оптимізація мережі закладів, кадрові дисбаланси
Економічні ризики					
Зростання бідності, фінансова нерівність громад, нестача коштів на інклюзію, обмеження інвестицій в освіту	5	5	25	Критичний	Нерівний доступ до якісної освіти, погіршення ресурсного забезпечення, посилення територіальної диференціації
Технологічні ризики					
Цифровий розрив, нерівний доступ до інтернету та обладнання, швидка зміна вимог до навичок	4	4	16	Критичний	Нерівність якості дистанційного і змішаного навчання, відставання окремих груп здобувачів

					освіти
Кліматичні ризики					
Екстремальні температури, перебої енергопостачання, екологічні ризики, порушення безпечного доступу до шкіл	3	3	9	Помірний	Зриви навчального процесу, локальні обмеження доступу до освіти, додаткові витрати на безпечне середовище
Політичні ризики					
Нестабільність управлінських рішень, зміна пріоритетів політики, складність координації між рівнями влади	4	4	16	Критичний	Фрагментація освітньої політики, уповільнення реформ, нерівномірність реалізації інклюзивних практик
Пандемічні ризики					
Наслідки COVID-19, навчальні втрати, ризик повторних спалахів інфекційних захворювань	3	4	12	Суттєвий	Зниження навчальних результатів, погіршення соціалізації, нерівність доступу до дистанційного навчання
Воєнні ризики					
Руйнування закладів освіти, переміщення здобувачів освіти та вчителів, безпекові обмеження, психологічна травматизація	5	5	25	Критичний	Переривання навчання, втрата освітньої безперервності, посилення нерівності та освітніх втрат
Соціальні ризики					
Зростання кількості дітей-ВПО, сиріт, дітей у кризових умовах, соціальна вразливість домогосподарств	5	4	20	Критичний	Ускладнення інтеграції дітей у навчальне середовище, поглиблення освітньої нерівності

Джерело: розроблено авторами

Побудована матриця свідчить, що найбільш загрозливими для освітнього середовища України є воєнні, економічні, демографічні та соціальні ризики, оскільки вони поєднують високу ймовірність реалізації з масштабним деструктивним впливом. Водночас технологічні та політичні ризики мають критичний характер через їхню здатність посилювати негативні ефекти базових кризових процесів, зокрема шляхом поглиблення цифрової нерівності та фрагментації управлінських рішень. Водночас статичне оцінювання ризиків не дає змогу повною мірою відобразити варіативність їх розвитку в часі та залежність від управлінських рішень і зовнішніх умов. Це зумовлює необхідність переходу до сценарного підходу, що допомагає моделювати

можливі траєкторії розвитку освітнього середовища залежно від інтенсивності прояву ризиків та ефективності заходів реагування (табл. 3.48).

Таблиця 3.48

Сценарний аналіз глобальних ризиків для освітнього середовища України

Група ризиків	Базовий сценарій	Негативний сценарій	Адаптивний сценарій
Демографічні	Поступове скорочення кількості здобувачів освіти, трансформація мережі закладів	Масове закриття ЗЗСО у сільських громадах, дефіцит педагогів	Розвиток гнучких форм навчання, міжмуніципальна співпраця, опорні школи
Економічні	Обмежене фінансування окремих програм	Різде скорочення видатків, згорання інклюзивних послуг	Захищене фінансування базових освітніх та інклюзивних потреб, адресна підтримка вразливих груп
Технологічні	Збереження нерівності між громадами	Глибокий цифровий розрив, виключення частини дітей із сучасного навчання	Універсальний цифровий доступ, оновлення обладнання, розвиток цифрових компетентностей
Кліматичні	Сезонні порушення освітнього процесу	Масштабні перебої через погодні чи енергетичні чинники	Розвиток стійкої інфраструктури, резервні моделі навчання, енергонезалежність закладів
Політичні	Уповільнена, але безперервна реалізація реформ	Дезорганізація управління, суперечливі рішення на різних рівнях	Стабілізація нормативного середовища, довгострокові освітні стратегії
Пандемічні	Локальні обмеження без системного закриття ЗЗСО	Повторна масова дистанціалізація освіти	Готовність до гібридного формату, компенсаційні програми навчальних втрат
Воєнні	Збереження ризиків для окремих регіонів	Нові руйнування, переміщення, масові освітні втрати	Розбудова безпечного освітнього простору, психосоціальна підтримка, гнучкі маршрути навчання
Соціальні	Зростання навантаження на окремі громади	Посилення сегрегації дітей за рівнем вразливості	Розвиток інклюзивних сервісів у громадах, міжсекторальна підтримка дітей і родин

Джерело: побудовано авторами

Для більш глибокого аналізу кожної групи ризиків доцільно розкрити їх не лише як зовнішні загрози, а як чинники, що змінюють архітектуру доступу до освіти. *Демографічні виклики* мають системний і довготривалий характер. Їхній прояв полягає в скороченні чисельності дітей і молоді, активній зовнішній міграції сімей, зміщенні вікової структури населення та нерівномірному територіальному розміщенні учнівського контингенту. Для освітнього середовища це означає зменшення наповнюваності класів у частині громад, перегляд мережі закладів, підвищення транспортної залежності здобувачів освіти в сільській місцевості, а також ризик втрати педагогічного потенціалу. За негативного сценарію демографічний спад може перетворитися на чинник

деградації локальної освітньої інфраструктури, тоді як адаптивний сценарій пов'язаний із розвитком опорних шкіл, дистанційних компонентів навчання та більш гнучкої освітньої логістики. Для мінімізації цього ризику необхідними є системний прогноз контингенту здобувачів освіти, регіональні демографічні карти, підтримка малокомплектних територій і моделі збереження доступності освіти незалежно від щільності населення.

Економічна нестабільність є одним із найбільш руйнівних ризиків, оскільки вона безпосередньо визначає спроможність держави та громад фінансувати освітню інфраструктуру, інклюзивні сервіси, підготовку педагогів, цифрові рішення та соціальну підтримку дітей. У практичному вимірі це проявляється в нерівності бюджетів громад, відмінностях у забезпеченні закладів, дефіциті асистентів учителя, психологів і фахівців ІРЦ. Найбільше страждають діти з малозабезпечених родин, для яких освітня нерівність поєднується з матеріальними обмеженнями. У разі поглиблення економічної кризи можливе згорання частини програм підтримки, тоді як адаптивна модель має передбачати захищені освітні видатки, адресне фінансування інклюзії та вирівнювальні механізми для громад із нижчою фінансовою спроможністю.

Технологічні зміни одночасно відкривають нові можливості та створюють нові форми нерівності. Сам по собі високий рівень підключення ЗЗСО до інтернету ще не означає рівну якість доступу до навчання. Значущими залишаються різниця в якості обладнання, швидкості з'єднання, цифровій компетентності вчителів, доступі дітей до пристроїв удома, а також здатність освітньої системи швидко оновлювати зміст навчання під нові вимоги ринку праці. Негативний сценарій полягає в закріпленні цифрового розриву між містом і селом, між заможними та вразливими групами, між тими, хто має підтримку вдома, і тими, хто її не має. Стратегії мінімізації мають охоплювати не лише інфраструктурне дооснащення, а й безперервне підвищення цифрової кваліфікації педагогів, розроблення адаптивного контенту та створення резервних форматів доступу до навчання.

Кліматичні зміни для України поки що не сприймаються як головний освітній ризик, проте їхній вплив стає дедалі відчутнішим через енергетичні кризи, екстремальні погодні явища, ризики для безпечного шкільного середовища та зростання вартості утримання інфраструктури. У поєднанні з воєнними викликами кліматичні чинники можуть порушувати безперервність

навчального процесу через перебої в опаленні, електропостачанні та транспортному сполученні. В адаптивному сценарії відповіддю має стати розвиток стійкої інфраструктури, енергоефективних рішень, резервних джерел живлення та локальних протоколів безперервності навчання.

Політичні кризи впливають на освіту опосередковано, але масштабно. Ідеться про несталість пріоритетів, зміну правил фінансування, складність міжвідомчої координації, нерівномірність впровадження рішень у різних громадах і регіонах. Для інклюзивної освіти це особливо критично, оскільки вона залежить від узгодженої роботи освітньої, соціальної, медичної та місцевої управлінської систем. Якщо політична нестабільність посилюється, то інклюзивність часто починає сприйматися як другорядний напрям, що призводить до втрати темпу реформ. Запобігти цьому можна через закріплення довгострокових пріоритетів, стабільне нормативне поле та прозорі механізми міжрівневої координації.

Пандемічні ризики продемонстрували, наскільки швидко освіта може перейти в режим обмеженої доступності та нерівних можливостей. Навчальні втрати, зниження мотивації, дефіцит живої комунікації, труднощі оцінювання результатів та особливо негативний вплив на дітей з ООП стали одним із головних уроків COVID-19. Хоча нині пандемічний ризик не має тієї інтенсивності, що в 2020–2021 рр., він зберігає суттєвий потенціал повторного впливу. Тому стратегія стійкості має охоплювати готовність до швидкого переходу між форматами навчання, компенсаторні програми для подолання освітніх втрат і спеціальні механізми підтримки найбільш уразливих груп здобувачів освіти.

Воєнні конфлікти є домінантним ризиком для освітнього середовища України. Їхній вплив проявляється в руйнуванні освітньої інфраструктури, переміщенні дітей і вчителів, перериванні освітніх траєкторій, психологічній травматизації, зростанні частки дистанційного навчання в небезпечних регіонах, збільшенні територіальної нерівності. Саме воєнний фактор підсилює практично всі інші ризики: демографічні, економічні, соціальні, політичні та навіть кліматично-енергетичні. У негативному сценарії він призводить до накопичення довгострокових освітніх втрат, тоді як адаптивна відповідь передбачає розвиток безпечної інфраструктури, гнучких освітніх маршрутів, психосоціальної підтримки та механізмів відновлення навчання для дітей із перерваними траєкторіями.

Окремо варто виокремити *соціальні ризики*, які, хоча й не були окремо названі в запиті, фактично є наскрізними для всієї системи. Вони проявляються через зростання кількості дітей-ВПО, сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, дітей із травматичним досвідом, дітей з ООП і дітей, які проживають у бідності. Їхній вплив полягає в посиленні сегментації освітнього простору, нерівності стартових умов і відмінностях у доступі до підтримувального середовища. Саме тому інклюзивність потрібно розглядати не як окремий напрям освітньої політики, а як механізм зниження комплексного соціального ризику.

Для оцінювання рівня впливу глобальних ризиків на освітнє середовище доцільно запропонувати систему індикаторів моніторингу, що забезпечує можливість комплексного аналізу стану освіти в умовах соціально-економічних і воєнних трансформацій (табл. 3.49).

Таблиця 3.49

**Методика розрахунку та інтерпретація індикаторів моніторингу
глобальних ризиків у системі освіти**

Індикатор	Методика розрахунку	Інтерпретація	Орієнтир
Демографічні ризики			
Зміна чисельності здобувачів освіти	Порівняння чисельності здобувачів освіти в поточному та попередньому періодах	Зменшення свідчить про демографічний ризик	Допустиме незначне скорочення
Економічні ризики			
Частка дітей у населенні	Визначення частки дітей у загальній чисельності населення	Зниження відображає старіння населення	Підтримання стабільного рівня
Витрати на одного учня	Відношення загальних витрат на освіту до кількості здобувачів освіти	Характеризує рівень ресурсного забезпечення	Позитивна динаміка
Частка витрат на освіту	Частка освітніх витрат у загальному бюджеті	Зниження свідчить про ризик недофінансування	Стабільний рівень
Технологічні ризики			
Доступ до інтернету	Частка закладів освіти з доступом до якісного інтернету	Низькі значення свідчать про цифровий розрив	Максимальне покриття
Забезпеченість пристроями	Частка здобувачів освіти, забезпечених технічними засобами навчання	Відображає готовність до дистанційного навчання	Високий рівень охоплення
Воєнні ризики			
Частка переміщених здобувачів освіти	Частка внутрішньо переміщених осіб серед здобувачів освіти	Високі значення свідчать про навантаження на систему	Контрольований рівень
Рівень безпечного навчання	Частка закладів, обладнаних	Визначає можливість очного навчання	Максимально можливий рівень

	укриттями або безпечними умовами		
Соціальні ризики			
Частка вразливих груп	Частка дітей із соціально вразливих категорій	Зростання свідчить про посилення нерівності	Системна підтримка
Рівень інклюзії	Частка дітей з ООП, охоплених інклюзивною освітою	Відображає рівень інтеграції	Високий рівень охоплення
Пандемічні ризики			
Частка дистанційного навчання	Частка здобувачів освіти, які навчаються дистанційно	Високі значення пов'язані з ризиком втрат	Оптимальне поєднання форм
Навчальні втрати	Порівняння результатів навчання до і після кризових періодів	Відображає зниження освітніх результатів	Мінімізація втрат
Політичні ризики			
Стабільність освітньої політики	Аналіз частоти змін нормативної бази	Часті зміни свідчать про нестабільність	Передбачуваність політики
Кліматичні ризики			
Переривання навчання	Частка днів, коли навчання не проводилося	Високі значення свідчать про обмеження доступу	Мінімізація перерв

Джерело: складено авторами

Систематизована сукупність індикаторів забезпечує комплексне оцінювання стану освітнього середовища, поєднуючи показники доступності, якості, інклюзивності та стійкості. Її використання дає змогу здійснювати регулярний моніторинг, виявляти критичні зони та визначати пріоритети розвитку освітньої політики. Водночас практична цінність запропонованого підходу полягає в можливості його застосування як у науково-аналітичній діяльності, так і в освітньому процесі, зокрема для формування у здобувачів освіти навичок оцінювання та інтерпретації соціально-економічних явищ. Сформована система індикаторів створює методичне підґрунтя для переходу від оцінювання стану освітнього середовища до обґрунтування стратегічних напрямів його розвитку. Її використання дає змогу не лише ідентифікувати ключові ризики, а й визначити пріоритети управлінського впливу, спрямовані на підвищення стійкості, якості та інклюзивності освіти.

З огляду на це, подальший розвиток дослідження доцільно зосередити на формуванні цілісної стратегічної концепції, яка б інтегрувала результати оцінювання ризиків, сучасні виклики та довгострокові орієнтири трансформації освітнього середовища України.

Концепція сталого та інклюзивного розвитку освітнього середовища України до 2035 року має визначати довгострокову рамку модернізації освіти в умовах післявоєнного відновлення, демографічних змін, технологічної трансформації та європейської інтеграції. Її зміст доцільно будувати навколо

переходу від моделі «утримання системи» до моделі «стійкого розвитку», у якій освіта виконує не лише соціальну, а й безпекову, економічну, інтеграційну та відновлювальну функції. Така концепція має охоплювати весь освітній цикл – від дошкільної освіти до навчання впродовж життя – і водночас поєднувати принципи якості, безбар'єрності, гнучкості, територіальної справедливості та людиноцентричності.

Метою концепції є формування до 2035 р. стійкого, безпечного, цифрово розвиненого, соціально справедливого та інклюзивного освітнього середовища України, що забезпечує рівний доступ до якісної освіти, підтримує безперервність навчання в умовах криз, сприяє розвитку людського капіталу та створює передумови для соціальної згуртованості, економічного відновлення та європейської інтеграції держави.

Об'єктом концепції є освітнє середовище України як сукупність інституційних, соціальних, кадрових, цифрових, інфраструктурних та управлінських умов, у яких відбувається навчання, виховання, розвиток і соціалізація особистості.

Предметом концепції є стратегічні напрями, інструменти та механізми забезпечення сталого та інклюзивного розвитку освітнього середовища на національному, регіональному, місцевому та інституційному рівнях.

В основу концепції доцільно покласти принцип людиноцентризму, відповідно до якого освітня політика орієнтується насамперед на потреби дитини, здобувача освіти, педагога та громади. Не менш важливим є принцип інклюзивності, що передбачає не точкове включення окремих вразливих груп, а системне подолання перешкод у доступі, участі та досягненні результатів навчання. Принцип стійкості означає здатність системи освіти зберігати функціонування в умовах воєнних, демографічних, економічних, пандемічних і технологічних викликів. Принцип безпечності передбачає захист фізичного, психологічного та цифрового простору освіти. Принцип якості орієнтує систему не лише на охоплення, а й на реальні результати навчання. Принцип субсидіарності означає розподіл відповідальності між державою, громадою і закладом освіти, а принцип доказовості – ухвалення рішень на підставі даних, моніторингу та оцінювання. Ці підходи узгоджуються з місією МОН, міжнародними рамками підтримки освіти в Україні та чинними реформами НУШ і профільної школи.

Стратегічна архітектура концепції

Стратегічна ціль 1. Безпечне та стійке освітнє середовище. Перша стратегічна ціль спрямована на формування такого освітнього середовища, що забезпечує фізичну, психологічну, інфраструктурну та організаційну безпеку, а також здатність системи освіти функціонувати безперервно в умовах криз і невизначеності (табл. 3.50). Запропонована система операційних цілей відображає комплексний підхід до формування безпечного та стійкого освітнього середовища, у межах якого поєднуються інфраструктурні, організаційні та соціально-психологічні компоненти.

Таблиця 3.50

**Безпечне та стійке освітнє середовище:
операційні цілі, завдання, індикатори та механізми реалізації**

Операційна ціль	Завдання	Індикатори досягнення	Механізми реалізації	Необхідні ресурси
1.1. Забезпечення фізичної безпеки освітнього середовища	Модернізація укриттів; упровадження паспортів безпеки; розвиток систем раннього реагування	Частка закладів освіти, оснащених укриттями (%); частка закладів із паспортами безпеки (%)	Державні програми відновлення; співпраця з громадами; стандарти безпеки	Державний бюджет; міжнародна допомога; місцеві бюджети
1.2. Відновлення та розвиток освітньої інфраструктури	Реконструкція пошкоджених закладів; створення безбар'єрного простору; енергоефективна модернізація	Кількість відновлених закладів; частка інклюзивно-доступних ЗЗСО (%)	Інвестиційні програми; державно-приватне партнерство	Інвестиції; донорські кошти; інфраструктурні програми
1.3. Забезпечення безперервності освітнього процесу	Розвиток змішаного та дистанційного навчання; створення резервних освітніх сценаріїв	Частка здобувачів освіти, охоплених змішаним навчанням (%); стабільність освітнього процесу в кризових умовах	Цифрові платформи; нормативне регулювання; гнучкі навчальні моделі	ІТ-інфраструктура; освітні платформи; навчальні ресурси
1.4. Психологічна безпека та підтримка учасників освітнього процесу	Впровадження програм психосоціальної підтримки; підготовка педагогів	Кількість психологів на 1000 здобувачів освіти; частка здобувачів освіти, охоплених програмами підтримки (%)	Шкільні служби підтримки; тренінги; інтеграція SEL-компонентів	Кадрові ресурси; програми підготовки; фінансування соціальних послуг
1.5. Розвиток безпечної освітньої мобільності	Організація шкільного транспорту; оптимізація маршрутів; доступність освіти в сільських	Частка здобувачів освіти, забезпечених підвозом (%); доступність закладів освіти	Регіональні програми; логістичне планування; співпраця громад	Транспорт; бюджет громад; інфраструктурні витрати

1.6. Формування культури безпеки в освіті	громадах Інтеграція безпекових компетентностей у навчальні програми; навчання з цивільного захисту	Частка здобувачів освіти, які пройшли навчання з безпеки (%); рівень готовності до криз	Оновлення програм; тренінги; освітні кампанії	Навчальні матеріали; підготовка вчителів

Джерело: сформовано авторами

Акцент на модернізації укриттів, відновленні освітньої інфраструктури, розвитку змішаних форматів навчання та впровадженні програм підтримки дає змогу забезпечити безперервність освітнього процесу навіть в умовах підвищених ризиків. Визначені індикатори надають можливість оцінити реальний рівень готовності системи освіти до кризових ситуацій, а запропоновані механізми реалізації – узгодити дії держави, громад і міжнародних партнерів. У результаті формується більш адаптивна освітня система, здатна підтримувати доступність та якість освіти незалежно від зовнішніх умов.

Стратегічна ціль 2. Рівний доступ та інклюзивність освіти. Друга стратегічна ціль спрямована на формування освітнього середовища, у якому кожна людина незалежно від соціально-економічного статусу, місця проживання, стану здоров'я, освітніх потреб або життєвих обставин має рівний доступ до якісної освіти (табл. 3.51). Вона передбачає подолання обмежень у доступі до освітніх послуг, забезпечення індивідуалізації навчання, розвиток інклюзивної інфраструктури, а також створення системи підтримки для вразливих категорій населення. Розширення освітньої мережі, розвиток інклюзивного навчання та підтримка дітей уразливих категорій забезпечують більш рівні умови для здобуття освіти.

Таблиця 3.51

Рівний доступ та інклюзивність освіти: операційні цілі, завдання, індикатори та механізми реалізації				
Операційна ціль	Завдання	Індикатори досягнення	Механізми реалізації	Необхідні ресурси
2.1. Забезпечення рівного доступу до освіти на всіх рівнях	Розширення мережі закладів освіти; забезпечення доступу в сільській місцевості; розвиток дистанційних форм навчання	Рівень охоплення освітою (%); частка дітей поза закладами освіти (%)	Державні програми доступності; цифровізація освіти; розвиток опорних шкіл	Бюджетні кошти; цифрова інфраструктура; транспорт
2.2. Розвиток	Створення	Кількість	Нормативне	Освітня

інклюзивної освіти для дітей з ООП та інвалідністю	інклюзивних класів; забезпечення асистентів учителя; розвиток ІРЦ	інклюзивних класів; частка дітей з ООП, охоплених інклюзивною освітою (%)	забезпечення; підготовка кадрів; фінансування інклюзії	субвенція; кадрові ресурси; навчальні матеріали
2.3. Підтримка дітей з уразливих категорій (ВПО, малозабезпечені, сироти)	Створення програм адаптації; соціальна підтримка; інтеграція у навчальний процес	Частка дітей-ВПО, охоплених освітою (%); рівень успішності таких здобувачів освіти	Міжсекторальна співпраця; соціальні програми; психологічна підтримка	Соціальні фонди; бюджет; міжнародна допомога
2.4. Зменшення територіальної нерівності в освіті	Розвиток інфраструктури в громадах; підвищення якості освіти в сільській місцевості	Різниця у навчальних результатах між містом і селом; доступ до ресурсів (%)	Регіональні програми розвитку; освітні субвенції	Місцеві бюджети; інвестиції; освітні програми
2.5. Подолання соціальних і культурних бар'єрів	Зниження стигматизації; підвищення обізнаності батьків; формування інклюзивної культури	Рівень участі дітей з інвалідністю у навчанні (%); соціальні опитування	Інформаційні кампанії; освітні програми; робота з громадами	Комунікаційні ресурси; освітні платформи
2.6. Розвиток індивідуальних освітніх траєкторій	Впровадження персоналізованого навчання; адаптація програм	Частка здобувачів освіти з індивідуальними планами (%); рівень освітніх результатів	Цифрові інструменти; оновлення програм; підготовка вчителів	ІТ-рішення; методичні матеріали; підготовка кадрів

Джерело: складено авторами.

Запропоновані індикатори дають змогу оцінити охоплення освітою та ефективність інтеграції різних груп здобувачів освіти, тоді як механізми реалізації поєднують державні, соціальні та цифрові інструменти. У результаті зменшується освітня нерівність і формуються умови для повноцінного розвитку кожного здобувача освіти.

Стратегічна ціль 3. Якість освіти та сучасні результати навчання. Третя стратегічна ціль спрямована на забезпечення високої якості освіти, що відповідає сучасним викликам розвитку суспільства, економіки та технологій (табл. 3.52).

Таблиця 3.52

Якість освіти та сучасні результати навчання:
операційні цілі, завдання, індикатори та механізми реалізації

Операційна ціль	Завдання	Індикатори досягнення	Механізми реалізації	Необхідні ресурси
3.1. Оновлення змісту освіти відповідно до сучасних вимог	Перегляд освітніх програм; інтеграція компетентнісного	Частка оновлених програм (%); відповідність	Розроблення стандартів; експертні групи; освітні реформи	Науково-методичні ресурси; фінансування

	підходу; оновлення стандартів освіти	стандартам НУШ		реформ
3.2. Формування ключових компетентностей здобувачів освіти	Розвиток критичного мислення, цифрових, громадянських і підприємницьких навичок	Рівень досягнення базових компетентностей (%); результати міжнародних досліджень (PISA)	Інтеграція компетентностей у програми; інноваційні методики навчання	Навчальні матеріали; підготовка педагогів
3.3. Підвищення якості оцінювання результатів навчання	Впровадження формульного оцінювання; розвиток національних систем оцінювання	Рівень навчальних досягнень здобувачів освіти; показники зовнішнього оцінювання	Реформа оцінювання; цифрові інструменти; моніторинг якості освіти	ІТ-системи; аналітичні платформи
3.4. Подолання освітніх втрат і розривів у навчанні	Впровадження програм надолуження; підтримка здобувачів освіти з відставанням	Частка здобувачів освіти, які подолали освітні втрати (%); динаміка результатів навчання	Спеціальні освітні програми; індивідуальні траєкторії	Додаткові освітні ресурси; фінансування програм
3.5. Розвиток інноваційних методів навчання	Упровадження інтерактивних, проектних, змішаних форм навчання	Частка закладів, що використовують інноваційні методики (%); рівень залученості здобувачів освіти	Цифрові платформи; педагогічні інновації; обмін досвідом	ІТ- інфраструктура; підготовка кадрів
3.6. Забезпечення якості освіти на всіх рівнях	Розвиток внутрішніх систем забезпечення якості; акредитація та моніторинг	Рівень якості освіти; результати перевірок і моніторинрів	Системи забезпечення якості; незалежне оцінювання	Управлінські ресурси; аналітичні системи

Джерело: побудовано авторами

Реалізація цієї стратегічної цілі забезпечить підвищення якості освіти в Україні, що проявлятиметься в покращенні навчальних результатів здобувачів освіти, зростанні рівня сформованості ключових компетентностей і підвищенні конкурентоспроможності випускників на ринку праці. Очікуваним є зменшення освітніх втрат, вирівнювання якості освіти між регіонами, а також формування системи навчання, здатної адаптуватися до швидких змін у суспільстві та економіці. У довгостроковій перспективі це сприятиме розвитку інноваційної економіки та зміцненню людського капіталу держави.

Стратегічна ціль 4. Педагогічний потенціал і кадрове забезпечення освіти. Четверта стратегічна ціль спрямована на формування високопрофесійного, мотивованого та стійкого педагогічного корпусу, здатного забезпечити якісну, інклюзивну та сучасну освіту в умовах постійних трансформацій (табл. 3.53).

Таблиця 3.53

**Педагогічний потенціал і кадрове забезпечення освіти:
операційні цілі, завдання, індикатори та механізми реалізації**

Операційна ціль	Завдання	Індикатори досягнення	Механізми реалізації	Необхідні ресурси
4.1. Модернізація системи підготовки педагогічних кадрів	Оновлення освітніх програм педагогічної освіти; інтеграція інклюзивних і цифрових компетентностей	Частка оновлених програм (%); рівень відповідності стандартам	Реформа педагогічної освіти; співпраця з університетами	Науково-методичні ресурси; фінансування
4.2. Розвиток системи безперервного професійного розвитку	Упровадження програм підвищення кваліфікації; розвиток професійних спільнот	Частка педагогів, що проходять навчання (%); кількість програм розвитку	Тренінги; онлайн-платформи; сертифікація	Освітні платформи; кадрові ресурси
4.3. Підвищення мотивації та престижу педагогічної професії	Удосконалення системи оплати праці; створення стимулів для професійного зростання	Рівень заробітної плати; рівень задоволеності педагогів	Державна політика оплати праці; мотиваційні програми	Бюджетні ресурси; соціальні програми
4.4. Забезпечення кадрової стійкості освітньої системи	Подолання дефіциту кадрів; підтримка молодих учителів; залучення фахівців	Співвідношення здобувачів освіти та вчителів; рівень кадрового забезпечення	Програми залучення кадрів; підтримка молодих спеціалістів	Фінансування; кадрова політика
4.5. Розвиток інклюзивної компетентності педагогів	Підготовка до роботи з дітьми з ООП; впровадження інклюзивних методик	Частка педагогів з інклюзивною підготовкою (%); ефективність інклюзії	Навчальні програми; практичні тренінги	Методичні матеріали; експертна підтримка
4.6. Формування управлінського лідерства в освіті	Розвиток компетентностей керівників закладів освіти; підготовка управлінців	Рівень ефективності управління; результати діяльності закладів	Програми підготовки керівників; освітній менеджмент	Управлінські ресурси; навчальні програми

Джерело: розроблено авторами

Окреслені напрями розвитку кадрового потенціалу зорієнтовані на оновлення змісту педагогічної освіти, посилення професійної мобільності вчителів і формування сучасних управлінських підходів у закладах освіти. Поєднання модернізації освітніх програм, системи безперервного професійного розвитку та інструментів мотивації створює умови для підвищення якості викладання та стабільності кадрового забезпечення. Запропоновані індикатори дають змогу оцінити рівень професійної підготовки педагогів, ефективність управління та ступінь оновлення кадрового складу. У результаті посилюється професійна спроможність педагогічного корпусу, зменшується кадровий дефіцит і підвищується результативність освітнього

процесу.

Стратегічна ціль 5. Цифрова трансформація освіти та розвиток системи освітніх даних. П'ята стратегічна ціль спрямована на формування цифрово зрілого освітнього середовища, у якому сучасні технології забезпечують рівний доступ до освіти, підвищують якість навчання, підтримують інклюзивність і створюють підґрунтя для ефективного управління освітньою системою (табл. 3.54).

Таблиця 3.54

**Цифрова трансформація освіти та розвиток системи освітніх даних:
операційні цілі, завдання, індикатори та механізми реалізації**

Операційна ціль	Завдання	Індикатори досягнення	Механізми реалізації	Необхідні ресурси
5.1. Розвиток цифрової інфраструктури освіти	Забезпечення закладів освіти високошвидкісним інтернетом; оновлення комп'ютерного обладнання	Частка ЗЗСО із доступом до швидкісного інтернету (%); забезпеченість пристроями (%)	Державні та регіональні програми цифровізації; партнерство з ІТ-компаніями	ІТ-інфраструктура; інвестиції; технічне забезпечення
5.2. Розвиток цифрових компетентностей учасників освітнього процесу	Підготовка педагогів; формування цифрової грамотності здобувачів освітніх	Частка педагогів із цифровими навичками (%); рівень цифрової грамотності здобувачів освіти	Навчальні програми; онлайн-курси; сертифікація	Освітні платформи; навчальні матеріали
5.3. Впровадження цифрових освітніх платформ і ресурсів	Розвиток змішаного та дистанційного навчання; створення цифрового контенту	Частка здобувачів освіти, що використовують цифрові платформи (%); рівень залученості	Національні освітні платформи; відкриті ресурси	ІТ-рішення; контент; підтримка користувачів
5.4. Формування інтегрованої системи освітніх даних	Створення єдиних реєстрів; впровадження аналітичних систем	Доступність освітніх даних (%); якість управлінських рішень	Цифрові реєстри; аналітичні платформи; Big Data	Аналітичні системи; ІТ-спеціалісти
5.5. Використання даних для управління освітою	Моніторинг якості освіти; прогнозування освітніх потреб	Наявність систем моніторингу; ефективність управлінських рішень	Data-driven підхід; аналітичні інструменти	Інформаційні системи; аналітичні ресурси
5.6. Забезпечення кібербезпеки освітнього середовища	Захист даних; безпека цифрових платформ; навчання кібергігієни	Кількість кіберінцидентів; рівень захисту систем	Впровадження стандартів кібербезпеки; навчання	ІТ-безпека; фінансування; спеціалісти

Джерело: побудовано авторами

Запропоновані напрями цифрової трансформації освіти охоплюють як технічну основу, так і розвиток компетентностей та управлінських інструментів. Розширення доступу до інтернету та цифрових ресурсів у

поєднанні з підготовкою педагогів і здобувачів освіти формує умови для ефективного використання сучасних технологій у навчальному процесі. Упровадження інтегрованих систем даних і аналітичних інструментів підвищує обґрунтованість управлінських рішень і дає змогу оперативно реагувати на освітні потреби. Додатковий акцент на кібербезпеці забезпечує захист інформаційного середовища та стабільність функціонування цифрових платформ, що в комплексі сприяє підвищенню якості та доступності освіти.

Стратегічна ціль 6. Освіта для відновлення, зайнятості та навчання впродовж життя. Шоста стратегічна ціль спрямована на інтеграцію освіти у процеси повоєнного відновлення економіки, розвитку людського капіталу та забезпечення зайнятості населення (табл. 3.55). Реалізація цієї стратегічної цілі забезпечить формування гнучкої, адаптивної системи освіти, здатної швидко реагувати на зміни в економіці та суспільстві. Очікуваним є підвищення рівня зайнятості населення, зростання конкурентоспроможності випускників, розвиток підприємницького потенціалу та розширення можливостей для навчання впродовж життя.

Таблиця 3.55

**Освіта для відновлення, зайнятості та навчання впродовж життя:
операційні цілі, завдання, індикатори та механізми реалізації**

Операційна ціль	Завдання	Індикатори досягнення	Механізми реалізації	Необхідні ресурси
6.1. Узгодження освіти з потребами ринку праці	Оновлення програм професійної та вищої освіти; розвиток дуальної освіти	Рівень працевлаштування випускників (%); відповідність освіти потребам ринку	Партнерство з бізнесом; освітні реформи; дуальні програми	Співпраця з роботодавцями; інвестиції
6.2. Розвиток професійної та фахової передвищої освіти	Модернізація закладів ПТО; розвиток технічних спеціальностей	Кількість здобувачів освіти ПТО; рівень підготовки фахівців	Державні програми; оновлення матеріальної бази	Інфраструктура; обладнання; фінансування
6.3. Розвиток системи навчання впродовж життя	Створення програм для дорослих; підтримка перекваліфікації	Частка дорослого населення, залученого до навчання (%); кількість програм	Онлайн-платформи; неформальна освіта; сертифікація	Освітні ресурси; цифрові інструменти
6.4. Підтримка вразливих груп населення	Адаптація ВПО, ветеранів, безробітних; освітні програми інтеграції	Рівень зайнятості серед ВПО та ветеранів (%); охоплення програмами (%)	Соціальні програми; партнерство з державними інституціями	Державні фонди; міжнародна допомога
6.5. Розвиток підприємницьки	Інтеграція підприємств	Кількість здобувачів освіти / здобувачів вищої	Освітні курси;	Фінансування; підтримка

х та інноваційних навичок	а в навчання; підтримка стартапів	освіти, залучених до підприємницьких програм	бізнес-інкубатори; грантові програми	інновацій
6.6. Розвиток регіональних освітніх екосистем	Створення освітніх хабів; інтеграція освіти, науки і бізнесу	Кількість освітніх хабів; рівень регіонального розвитку	Регіональні програми; кластерний підхід	Місцеві бюджети; інвестиції; партнерства

Джерело: складено авторами

У довгостроковій перспективі це сприятиме економічному відновленню країни, інтеграції в європейський простір та сталому розвитку суспільства.

Запропонована концепція сталого та інклюзивного розвитку освітнього середовища України до 2035 року формує цілісну стратегічну рамку модернізації освіти в умовах тривалих соціально-економічних, демографічних і воєнних трансформацій. Її реалізація базується на інтеграції принципів безпеки, інклюзивності, якості, цифровізації та орієнтації на потреби людини та ринку праці, що забезпечує узгодження національної освітньої політики з цілями сталого розвитку.

Комплексність концепції полягає у взаємопов'язаності стратегічних напрямів, які охоплюють забезпечення безпечного освітнього середовища, розширення рівного доступу до освіти, підвищення якості освітніх результатів, розвиток педагогічного потенціалу, цифрову трансформацію та інтеграцію освіти в процеси економічного відновлення країни. Причому кожен із зазначених напрямів розглядається не ізольовано, а як елемент єдиної системи, у межах якої досягається синергія між соціальними, економічними та освітніми ефектами.

Реалізація концепції забезпечується через багаторівневу систему управління, що охоплює державний, регіональний і локальний рівні. Центральну координаційну функцію виконує МОН України, яке формує стратегічні пріоритети, визначає нормативно-правову базу та забезпечує узгодженість реформ.

Контроль якості освіти та моніторинг дотримання стандартів здійснює Державна служба якості освіти України через інституційні аудити та аналітичні оцінювання. У сфері вищої освіти ключову роль відіграє Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти, що відповідає за акредитацію програм і постакредитаційний моніторинг. Український центр оцінювання якості освіти забезпечує незалежне оцінювання результатів

навчання, формуючи підґрунтя для прийняття управлінських рішень. Водночас в умовах децентралізації органи місцевого самоврядування виконують ключову функцію у фінансовому забезпеченні, управлінні мережею закладів освіти та адаптації освітньої політики до потреб громад. Таким чином, інституційна модель базується на координації між рівнями управління, що дає змогу поєднати стратегічне планування з гнучкістю реалізації.

Фінансова реалізація концепції здійснюється через багатоканальну систему, що поєднує державні, місцеві та міжнародні ресурси. Основу становлять бюджетні надходження, які забезпечують стабільність фінансування освітньої сфери, зокрема через освітню субвенцію як ключовий інструмент міжбюджетного перерозподілу. Водночас зростає роль міжнародної фінансової підтримки, що спрямовується на відновлення інфраструктури, розвиток цифрових технологій, упровадження інклюзивних практик і модернізацію освітніх програм. Це дає змогу компенсувати внутрішні ресурсні обмеження та інтегрувати українську освіту в міжнародний освітній простір. Особливістю фінансового механізму є орієнтація на ефективність використання ресурсів, адресність фінансування, а також на підтримку пріоритетних напрямів, зокрема інклюзивної освіти, цифровізації та професійної підготовки.

Моніторинг реалізації концепції базується на поєднанні внутрішніх і зовнішніх інструментів оцінювання. На рівні закладів освіти функціонують внутрішні системи забезпечення якості, які охоплюють самооцінювання, аналіз освітніх результатів та управлінських процесів. Зовнішній контроль здійснюється через інституційні аудити, незалежне оцінювання результатів навчання (ЗНО, НМТ) та акредитацію освітніх програм. У сфері вищої освіти додатково застосовується постакредитаційний моніторинг. Важливим елементом є використання цифрових аналітичних систем, що забезпечують оперативне збирання та оброблення даних, а також дають змогу відстежувати динаміку ключових індикаторів розвитку освіти. Таким чином, система моніторингу зорієнтована на забезпечення прозорості, підзвітності та своєчасного коригування освітньої політики відповідно до змін зовнішнього середовища.

Ефективна реалізація концепції потребує чіткої координації дій між усіма учасниками освітнього процесу, оскільки досягнення стратегічних цілей неможливе в межах лише одного рівня управління. У цьому контексті

особливого значення набуває визначення ролей і функцій ключових стейкхолдерів, що забезпечують формування, реалізацію та підтримку освітньої політики (табл. 3.56).

Таблиця 3.56

Роль ключових стейкхолдерів у реалізації стратегії розвитку освіти

Стейкхолдер	Основна роль	Ключові функції у межах стратегії
Органи державної влади (МОН України, КМУ, Державна служба якості освіти України, Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти)	Формування та координація політики	Розроблення нормативно-правової бази; визначення стратегічних пріоритетів; затвердження стандартів освіти; забезпечення якості; контроль і моніторинг; розподіл бюджетних ресурсів
Органи місцевого самоврядування	Реалізація політики на регіональному рівні	Фінансування закладів освіти; управління мережею закладів; розвиток освітньої інфраструктури; забезпечення доступності освіти; адаптація політики до потреб громад
Заклади освіти	Безпосередня реалізація стратегії	Упровадження освітніх програм; забезпечення якості освіти; формування компетентностей; внутрішній моніторинг; інноваційна діяльність; академічна автономія
Педагогічні працівники	Реалізація освітнього процесу	Упровадження сучасних методик навчання; забезпечення якості освітніх результатів; участь у професійному розвитку; формування ключових компетентностей здобувачів освіти
Громадські організації	Підтримка та громадський контроль	Участь у розробленні освітніх ініціатив; громадський моніторинг; захист прав учасників освітнього процесу; популяризація реформ; участь у проектах розвитку освіти
Міжнародні партнери (ЄС, Світовий банк, ЄБРР тощо)	Фінансова та експертна підтримка	Надання грантів і технічної допомоги; підтримка реформ; упровадження міжнародних стандартів; розвиток академічної мобільності; модернізація освітньої інфраструктури
Приватний сектор (бізнес, роботодавці)	Узгодження освіти з ринком праці	Участь у формуванні освітніх програм; розвиток дуальної освіти; інвестування в освіту; створення навчально-практичних центрів; формування запиту на компетентності
Здобувачі освіти та батьки	Ключові бенефіціари та учасники	Формування освітнього запиту; участь у виборі освітніх траєкторій; зворотний зв'язок щодо якості освіти; участь у громадському управлінні закладами освіти

Джерело: розроблено авторами

Реалізація освітньої стратегії в Україні здійснюється на засадах багаторівневої взаємодії стейкхолдерів, у межах якої кожна група виконує чітко визначені функції та несе відповідальність за досягнення стратегічних результатів. Органи державної влади забезпечують формування та координацію освітньої політики, тоді як органи місцевого самоврядування відповідають за її практичну реалізацію, ресурсне забезпечення та адаптацію до потреб територіальних громад. Заклади освіти та педагогічні працівники виступають безпосередніми провідниками змін, формуючи якість освітнього процесу та забезпечуючи розвиток ключових компетентностей здобувачів освіти. Водночас суттєво зростає роль громадянського суспільства,

міжнародних партнерів і приватного сектору, які сприяють підвищенню ефективності реформ, їхньому ресурсному забезпеченню, інноваційному наповненню та узгодженню освіти з потребами ринку праці. Активна участь здобувачів освіти та їхніх батьків забезпечує формування зворотного зв'язку та підвищує адаптивність освітньої системи до соціальних запитів. Отже, ефективність реалізації концепції сталого та інклюзивного розвитку освітнього середовища визначається не лише якістю розроблених стратегічних рішень, а й рівнем узгодженості дій усіх стейкхолдерів, їхньою інституційною спроможністю та готовністю до спільної відповідальності за результати трансформації освітньої системи.

Запропонована концепція «Освітнє середовище 2035: стійкість, інклюзія, якість» формує цілісну модель розвитку освіти, орієнтовану на забезпечення її стійкості в умовах ризиків, розширення інклюзивних можливостей і підвищення якості освітніх результатів. Її практична реалізація створює передумови для формування конкурентоспроможного людського капіталу, зміцнення соціальної згуртованості та забезпечення довгострокового економічного розвитку України.

Висновки до розділу 3

Узагальнюючи результати проведеного дослідження, варто зазначити, що розвиток онлайн-освіти в Україні характеризується високою динамікою та багатовекторністю, що проявляється в поєднанні глобальних і національних цифрових платформ, різних моделей організації навчання та широкого спектра освітніх послуг. Встановлено, що цифрові платформи забезпечують не лише доступність освіти, а й формування практичних компетентностей, орієнтованих на потреби сучасного ринку праці. Вплив пандемії COVID-19 та воєнних дій суттєво прискорив процеси цифровізації, трансформувавши онлайн-освіту в ключовий елемент освітньої системи та сприявши появі нових освітніх запитів. Водночас виявлені проблеми цифрової нерівності та освітніх втрат визначають необхідність подальшого вдосконалення цифрової інфраструктури та підходів до організації навчання.

Логічним продовженням цифрової трансформації освітнього середовища є впровадження технологій ШІ, які поглиблюють індивідуалізацію освітнього процесу та підвищують його ефективність. ШІ трансформує освітній процес

через персоналізацію навчання, автоматизацію оцінювання та використання аналітики освітніх даних. Використання інтелектуальних систем забезпечує адаптацію освітніх траєкторій до індивідуальних потреб здобувачів освіти та підвищує ефективність засвоєння знань. Водночас зростає значення етичних аспектів, зокрема захисту персональних даних, прозорості алгоритмів і збереження педагогічної автономії. Подальший розвиток ШІ в освіті пов'язаний із необхідністю поєднання технологічних можливостей із якісним педагогічним дизайном і відповідальним використанням цифрових інструментів.

У контексті глобалізації освітніх процесів важливим напрямом є розвиток віртуальної освітньої мобільності, що доповнює цифрову трансформацію та розширює можливості доступу до міжнародного освітнього простору. Віртуальна освітня мобільність формується як самостійний формат міжнародної освітньої взаємодії, що забезпечує участь у глобальному освітньому просторі без фізичного переміщення. Емпіричні дані (UNESCO, 2022) підтверджують високий рівень її сприйняття здобувачами вищої освіти: 77 % оцінюють її як академічно корисну, а близько 75 % готові повторити цей досвід. Водночас ефективність VSM обмежується проблемами цифрової інфраструктури, часовими обмеженнями та якістю педагогічного супроводу. Віртуальна мобільність поєднує переваги доступності та гнучкості з необхідністю подальшого вдосконалення освітніх практик.

Подальший розвиток віртуальної мобільності та її інтеграція в національну освітню систему безпосередньо пов'язані з формуванням належного нормативно-правового забезпечення академічної мобільності, що визначає умови її функціонування та масштабування.

Нормативне забезпечення академічної мобільності сформоване на підставі імплементації положень Global Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education та Lisbon Recognition Convention, що закріплюють принцип презумпції визнання кваліфікацій і забезпечують спрощення процедур академічного визнання. На національному рівні Закон України «Про вищу освіту» та Постанова КМУ № 579 визначають форми мобільності, механізми її фінансування та гарантії прав учасників. Така система забезпечує узгодженість процедур перезарахування кредитів (ECTS) і організації освітнього процесу між закладами-партнерами. Водночас ефективність реалізації нормативної бази залежить від інституційної

спроможності ЗВО та практичного застосування встановлених механізмів. Практична реалізація зазначених нормативних підходів знаходить відображення в участі України в міжнародних освітніх програмах, насамперед у програмі Erasmus+.

Участь України в програмі Erasmus+ характеризується масштабністю та диверсифікацією напрямів, що поєднують індивідуальну мобільність та інституційні проєкти. У межах академічної мобільності (KA1) зафіксовано 13 468 учасників вихідної мобільності та 1974 – вхідної, що свідчить про домінування виїзних потоків (понад 87 %). Інституційна участь демонструє зростання: кількість університетів збільшилася з 1260 у 2021 р. до 1378 у 2024 р. (+9,4 %), а у напрямі CBHE реалізовано 95 проєктів, з яких 24 координуються українськими ЗВО. Водночас фінансова модель поєднує масові інструменти (Jean Monnet – 271 проєкт) із високофінансованими програмами (Erasmus Mundus – 148 стипендій), що забезпечує як доступність участі, так і концентрацію ресурсів для реалізації стратегічно значущих освітніх ініціатив.

Узагальнення результатів міжнародної освітньої інтеграції та внутрішніх трансформацій дає змогу перейти до оцінювання досягнення стратегічних орієнтирів розвитку освіти в Україні, зокрема в контексті ЦСР 4. Аналіз індикаторів ЦСР 4 свідчить, що Україна демонструє неоднорідну динаміку досягнення цільових орієнтирів. Так, за показниками охоплення освітою та завершення початкової та середньої освіти рівень наближається до граничних значень (до 99–100 %), що характеризує високий рівень формального доступу. Водночас індикатори якості освіти, зокрема рівень досягнення мінімальної компетентності з читання та математики, залишаються обмеженими та не забезпечують повною мірою відповідність міжнародним стандартам. Додатковим викликом є нестабільність освітнього процесу, що проявляється в зростанні освітніх втрат і диспропорціях доступу в умовах воєнного періоду. Виявлені дисбаланси в досягненні цільових орієнтирів безпосередньо пов'язані з рівнем інклюзивності освітнього середовища, що зумовлює необхідність його поглибленого аналізу.

Здійснений аналіз засвідчує, що інклюзивність освіти в Україні формується в умовах складних соціально-економічних і демографічних трансформацій. З одного боку, спостерігається розширення інституційної

підтримки інклюзії, зокрема розвиток ІРЦ, зростання охоплення дітей з ООП та впровадження відповідних освітніх практик. З іншого боку, значні регіональні диспропорції (наприклад, різниця в рівні поширеності інвалідності серед підлітків від 27 до 102 на 1000 осіб) та висока частка дітей з досвідом переміщення (до 34 % в окремих регіонах) свідчать про нерівномірність доступу до освітніх послуг. Це зумовлює необхідність посилення адресної підтримки вразливих категорій населення. Узагальнення отриманих результатів дає змогу перейти до оцінювання ефективності реалізації стратегічних підходів до розвитку освітньої системи.

У межах розробленої стратегії встановлено, що ефективність розвитку освітньої системи забезпечується узгодженою взаємодією інституційних, фінансових і моніторингових механізмів. Обґрунтовано, що багаторівнева система управління, заснована на поєднанні державного регулювання та децентралізованих підходів, створює передумови для адаптації освітньої політики до сучасних викликів. Виявлено, що фінансове забезпечення освіти характеризується диверсифікацією джерел і зростанням ролі міжнародної підтримки, що сприяє модернізації освітньої інфраструктури та розвитку вищої освіти. Визначено, що ключовим чинником результативності стратегії є системний моніторинг і залучення широкого кола стейкхолдерів, що забезпечує прозорість, підзвітність і досягнення стратегічних цілей.

Запитання для самоконтролю

Рівень знання

1. Які головні цифрові освітні платформи використовуються в Україні та світі?

Методичний коментар: Для відповіді необхідно відтворити перелік платформ, розглянутих у розділі, без детального аналізу їхнього функціонала. Зверніть увагу на поділ платформ на глобальні, європейські та українські. Доцільно згадати як державні, так і приватні ініціативи. Важливо продемонструвати розуміння різноманітності освітніх екосистем.

2. Що таке віртуальна студентська мобільність та які її головні характеристики?

Методичний коментар: Зосередьте увагу на визначенні поняття та ключових ознаках, які відрізняють віртуальну студентську мобільність від

традиційної (фізичної) мобільності. Важливо згадати цифрову основу, відсутність фізичного переміщення та використання онлайн-платформ. Доцільно структурувати відповідь через перелік характеристик. Необхідно відтворити матеріал без інтерпретації.

3. Які основні міжнародні та національні нормативно-правові акти регулюють академічну мобільність в Україні?

Методичний коментар: Зверніть увагу на ієрархію нормативного забезпечення: міжнародний, європейський та національний рівні. Важливо не лише назвати документи, а й розуміти їхню роль у формуванні системи мобільності. Орієнтуйтеся на ключові акти, що визначають правила визнання кваліфікацій і організацію мобільності. Зверніть увагу на взаємозв'язок між ними.

4. Які головні моделі програм подвійного дипломування виділяються в європейській практиці?

Методичний коментар: Пригадайте класифікацію моделей за рівнем інтеграції освітніх програм. Важливо чітко розрізняти поняття подвійного, спільного та множинного дипломів. Орієнтуйтеся на логіку побудови моделей (інтегровані та stand-alone). Відповідь має відображати розуміння структури програм.

5. Розкрийте зміст Цілі сталого розвитку 4 та її місце в системі глобальних цілей.

Методичний коментар: У відповіді доцільно відтворити зміст цілі не лише формально, а й у контексті її ролі в забезпеченні сталого розвитку суспільства. Варто звернути увагу на такі характеристики, як доступність, якість та інклюзивність освіти, а також на взаємозв'язок цієї цілі з іншими цілями сталого розвитку. Рекомендується пригадати формулювання підцілей і загальну логіку їхнього структурування.

Рівень розуміння

6. Поясніть, у чому полягає відмінність між МООС-платформами, агрегаторами курсів та освітніми екосистемами.

Методичний коментар: У відповіді необхідно розкрити сутність кожного типу платформ і пояснити їхнє функціональне призначення. Зверніть увагу на відмінності в ролі: створення контенту, його агрегування або управління навчальним процесом. Доцільно навести приклади для кращого пояснення.

Важливо показати логіку класифікації, а не лише опис.

7. Поясніть вплив штучного інтелекту на персоналізацію навчання.

Методичний коментар: Зверніть увагу на механізми адаптації навчального процесу до індивідуальних потреб. Поясніть роль аналітики даних та алгоритмів. Доцільно розкрити, як змінюється освітня траєкторія здобувача вищої освіти. Відповідь має бути логічною та аргументованою.

8. Поясніть, у чому полягає відмінність між програмами подвійного дипломування та спільними освітніми програмами (joint degree).

Методичний коментар: Для відповіді важливо не просто перелічити ознаки, а пояснити сутність кожного типу програм. Зверніть увагу на результат навчання (тип диплома) та рівень інтеграції навчальних планів. Доцільно також врахувати організаційні особливості реалізації програм. Сформулюйте відповідь у логічній порівняльній формі.

9. Поясніть взаємозв'язок між доступністю освіти та її якістю в контексті досягнення Цілі сталого розвитку 4.

Методичний коментар: У відповіді важливо показати, що високий рівень охоплення освітою не гарантує високих результатів навчання. Доцільно розкрити роль педагогічних ресурсів, освітнього середовища та фінансування в забезпеченні якості. Особливу увагу варто приділити причиново-наслідковим зв'язкам.

Рівень застосування

10. Запропонуйте, як використати штучний інтелект для підвищення ефективності дистанційного курсу.

Методичний коментар: Необхідно перенести теоретичні знання в практичну ситуацію. Доцільно запропонувати конкретні інструменти або механізми (наприклад, адаптивні системи чи автоматизоване оцінювання). Важливо обґрунтувати вибір. Відповідь повинна мати прикладний характер.

11. Як би ви використали можливості програми Erasmus+ для підвищення міжнародної активності конкретного університету?

Методичний коментар: Орієнтуйтеся на практичну ситуацію: визначте, які напрями програми є найбільш релевантними. Продумайте, як поєднати індивідуальну мобільність та інституційні проекти. Важливо показати логіку вибору інструментів залежно від ресурсів університету. Обґрунтуйте очікувані результати.

12. Запропонуйте практичні заходи для підвищення інклюзивності освіти в громаді.

Методичний коментар: Варто сформулювати конкретні управлінські, педагогічні та соціальні заходи. Важливо врахувати наявні ресурси та обмеження. Доцільно підкреслити комплексність підходу.

13. Розробіть підхід до подолання освітніх втрат у післякризовий період.

Методичний коментар: Варто запропонувати практичні механізми підтримки здобувачів освіти, зокрема додаткові програми навчання та індивідуальні траєкторії. Важливо врахувати соціальні та психологічні аспекти. Доцільно продемонструвати комплексність рішення.

Рівень аналізу

14. Проаналізуйте вплив пандемії COVID-19 і воєнних дій на структуру освітніх послуг і поведінку користувачів онлайн-освіти в Україні.

Методичний коментар: У відповіді варто виокремити ключові зміни та розподілити їх за напрямками (технологічні, соціальні, освітні). Зверніть увагу на причиново-наслідкові зв'язки між подіями та трансформаціями в освіті. Доцільно використовувати наведені статистичні дані. Важливо не просто описати зміни, а показати їхню структуру та взаємозв'язок.

15. Порівняйте фізичну та віртуальну мобільність за ключовими характеристиками.

Методичний коментар: Необхідно здійснити зіставлення за кількома критеріями (вартість, доступність, гнучкість, соціалізація). Важливо виявити не лише відмінності, а й взаємодоповнюваність. Доцільно використовувати табличну логіку мислення. Відповідь має містити аналітичні висновки.

16. Проаналізуйте відмінності між вихідною та вхідною академічною мобільністю України та визначте причини їх дисбалансу.

Методичний коментар. Розкладіть явище на складники: кількісні показники, фактори впливу, наслідки. Порівняйте динаміку обох типів мобільності. Особливу увагу приділіть зовнішнім чинникам (економічним, безпековим). Спробуйте встановити причиново-наслідкові зв'язки.

Рівень синтезу

17. Розробіть модель інтеграції штучного інтелекту в систему

віртуальної освітньої мобільності.

Методичний коментар: Необхідно створити власну концепцію або модель. Варто поєднати знання про штучний інтелект та віртуальну студентську мобільність. Доцільно визначити елементи моделі (інструменти, функції, результати). Відповідь має демонструвати творчий підхід і системне мислення.

18. Запропонуйте власну модель удосконалення системи академічної мобільності в Україні з урахуванням сучасних викликів.

Методичний коментар: Об'єднайте знання про нормативну базу, фінансування та міжнародні програми. Спробуйте сформувати новий підхід або інструмент. Важливо, щоб пропозиція була логічною та обґрунтованою. Орієнтуйтеся на практичну реалізацію та можливі результати.

Рівень оцінювання

19. Оцініть ефективність онлайн-освіти як альтернативи традиційному навчанню в умовах кризових ситуацій.

Методичний коментар: У відповіді необхідно здійснити критичне осмислення переваг і недоліків онлайн-освіти. Зверніть увагу на такі аспекти, як доступність, якість навчання, освітні втрати та цифрова нерівність. Доцільно використовувати конкретні дані для аргументації. Важливо сформулювати власну обґрунтовану позицію.

20. Сформулюйте модель інклюзивного освітнього середовища для територіальної громади.

Методичний коментар: Відповідь має відображати комплексний підхід, що охоплює освітні, соціальні та управлінські аспекти. Важливо показати практичну спрямованість моделі. Доцільно врахувати локальні умови.

Тестові завдання

Тестові завдання з однією правильною відповіддю

1. Віртуальна студентська мобільність передбачає:

- а) обов'язкове фізичне переміщення здобувача вищої освіти до іншої країни;
- б) участь у міжнародному навчанні без фізичного переміщення;
- в) короткострокові стажування лише в межах однієї країни;

г) виключно дистанційне навчання без міжнародного складника.

2. Який із наведених напрямів належить до використання штучного інтелекту в освіті?

- а) механічне копіювання навчальних матеріалів;
- б) персоналізація навчального процесу;
- в) заміна всіх викладачів автоматизованими системами;
- г) виключно технічна підтримка освітніх платформ.

3. Яка платформа є державною ініціативою України у сфері цифрової освіти?

- а) Coursera;
- б) Prometheus;
- в) Дія.Освіта;
- г) edX.

4. Що є головною метою академічної мобільності?

- а) підвищення податкових надходжень держави;
- б) обмін знаннями та інтеграція в міжнародний освітній простір;
- в) скорочення кількості здобувачів вищої освіти в країні;
- г) зменшення витрат університетів.

5. Який результат навчання передбачає програма подвійного дипломування?

- а) отримання одного міжнародного сертифіката;
- б) отримання диплома лише закордонного університету;
- в) отримання двох дипломів різних університетів;
- г) отримання додаткового додатка до диплома.

6. Головною метою Цілі сталого розвитку № 4 є:

- а) забезпечення економічного зростання;
- б) забезпечення якісної, доступної та інклюзивної освіти;
- в) розвиток цифрових технологій;
- г) підвищення рівня зайнятості.

7. Інклюзивна освіта передбачає:

- а) навчання лише обдарованих здобувачів освіти;

- б) навчання всіх дітей без урахування їхніх потреб;
- в) створення умов для навчання всіх, незалежно від особливостей;
- г) навчання тільки дітей з інвалідністю.

8. Який чинник найбільше вплинув на зростання віртуальної мобільності після 2020 року?

- а) зниження вартості міжнародних подорожей;
- б) пандемія COVID-19 та обмеження мобільності;
- в) повна цифровізація всіх університетів світу;
- г) відмова здобувачів вищої освіти від фізичної мобільності.

9. Який із наведених інструментів належить до аналітики освітніх даних?

- а) Kahoot!;
- б) Canva Magic Write;
- в) Tableau;
- г) Duolingo.

10. Яка модель використання цифрових інструментів є найбільш поширеною в навчанні?

- а) лише платформи;
- б) лише месенджери;
- в) поєднання платформ і месенджерів;
- г) використання лише відеоконференцій.

11. Який чинник найбільше впливає на результати онлайн-навчання здобувачів освіти?

- а) колір інтерфейсу платформи;
- б) доступ до технічних ресурсів;
- в) кількість соціальних мереж;
- г) тривалість канікул.

12. Яка з наведених характеристик є обов'язковою для програм подвійного дипломування?

- а) виключно дистанційна форма навчання;
- б) обов'язкова участь у програмі Erasmus+;
- в) узгодження навчальних планів між університетами;

г) навчання лише англійською мовою.

13. Який індикатор Цілі сталого розвитку 4 оцінює рівень сформованості базових навичок?

- а) коефіцієнт охоплення освітою;
- б) рівень мінімальної компетентності з читання та математики;
- в) кількість закладів загальної середньої освіти;
- г) частка витрат на освіту.

14. Що є наслідком цифрового розриву в освіті?

- а) підвищення якості навчання;
- б) однаковий доступ до ресурсів;
- в) нерівність у можливостях навчання;
- г) зменшення освітніх втрат.

15. Яка тенденція характерна для академічної мобільності України у 2021–2024 роках?

- а) зростання вхідної мобільності та зменшення вихідної;
- б) повне вирівнювання вхідної та вихідної мобільності;
- в) зростання вихідної мобільності та скорочення вхідної;
- г) повна відсутність змін у мобільності.

16. Яке твердження найточніше відображає сучасне сприйняття віртуальної мобільності здобувачами вищої освіти?

- а) віртуальна студентська мобільність використовується лише як вимушена альтернатива під час криз;
- б) віртуальна студентська мобільність поступово сприймається як самостійна форма міжнародної освіти;
- в) віртуальна студентська мобільність повністю замінює фізичну мобільність;
- г) віртуальна студентська мобільність не має академічної цінності для здобувачів вищої освіти.

17. Яке твердження найточніше відображає трансформацію онлайн-освіти під впливом пандемії COVID-19 і воєнних дій?

- а) онлайн-освіта втратила актуальність після пандемії;
- б) онлайн-освіта залишилася допоміжним інструментом навчання;

- в) онлайн-освіта стала базовим елементом освітньої системи;
- г) онлайн-освіта використовується лише у вищій освіті.

18. Яка з наведених характеристик найкраще пояснює роль приватних освітніх платформ в Україні?

- а) вони повністю замінюють державну освіту;
- б) вони зорієнтовані виключно на шкільну освіту;
- в) вони забезпечують професійну підготовку та інтеграцію з ринком праці;
- г) вони не впливають на розвиток цифрових навичок.

19. Який напрям Erasmus+ має найвищу фінансову інтенсивність на одного учасника?

- а) Jean Monnet;
- б) Академічна мобільність (KA1);
- в) Erasmus Mundus;
- г) Virtual Exchange.

20. Що свідчить про досягнення високого рівня реалізації Цілі сталого розвитку № 4?

- а) високий рівень охоплення освітою;
- б) високий рівень фінансування освіти;
- в) поєднання доступності, якості та результативності навчання;
- г) збільшення кількості навчальних закладів.

Тестові завдання з декількома правильними відповідями

1. Які чинники визначили стрімкий розвиток онлайн-освіти в Україні?

- а) пандемія COVID-19;
- б) воєнні дії;
- в) повна відмова від традиційної освіти;
- г) розвиток цифрової інфраструктури;
- д) зменшення використання інтернету.

2. Які чинники впливають на ефективність онлайн-навчання?

- а) доступ до технічних ресурсів і пристроїв;
- б) рівень цифрових навичок користувачів;
- в) використання лише смартфона для навчання;

- г) соціально-економічні умови;
- д) кількість розважального контенту на платформі.

3. Які з наведених характеристик належать до віртуальної студентської мобільності?

- а) участь у міжнародних освітніх програмах без фізичного переміщення;
- б) обов'язкове проживання здобувача вищої освіти в іншій країні;
- в) використання цифрових платформ і дистанційних технологій;
- г) повна відсутність взаємодії з викладачами та здобувачами вищої освіти;
- д) можливість участі в міжнародних освітніх проєктах онлайн.

4. Які чинники визначають ефективність використання штучного інтелекту у віртуальній освітній мобільності?

- а) якість цифрової інфраструктури та доступ до інтернету;
- б) рівень цифрової грамотності здобувачів вищої освіти та викладачів;
- в) повна заміна викладача системами штучного інтелекту;
- г) якість педагогічного дизайну курсів і організація зворотного зв'язку;
- д) випадковий вибір цифрових інструментів без методичного обґрунтування.

5. Які напрями програми Erasmus+ передбачають інституційне фінансування?

- а) Capacity Building in Higher Education (CBHE);
- б) академічна мобільність (KA1);
- в) Alliances / Innovation;
- г) Jean Monnet;
- д) Virtual Exchange.

6. Які органи належать до системи забезпечення якості освіти в Україні?

- а) Міністерство освіти і науки України;
- б) Державна служба якості освіти України;
- в) Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти;
- г) Міністерство фінансів України;
- д) Український центр оцінювання якості освіти.

7. Які джерела формують фінансове забезпечення освіти в Україні?

- а) податкові надходження;
- б) неподаткові надходження;

- в) міжнародні гранти;
- г) виключно приватні інвестиції;
- д) доходи від операцій з капіталом.

8. Які характеристики відповідають Цілі сталого розвитку № 4?

- а) забезпечення доступності освіти;
- б) орієнтація на якість результатів навчання;
- в) виключення окремих соціальних груп з освіти;
- г) розвиток інклюзивного освітнього середовища;
- д) скорочення тривалості навчання.

9. Які наслідки мають воєнні ризики для освітнього середовища?

- а) переривання навчального процесу;
- б) руйнування освітньої інфраструктури;
- в) зростання якості освіти;
- г) переміщення здобувачів освіти та вчителів;
- д) зменшення ролі освіти.

10. Які ознаки свідчать про недостатню ефективність освітньої системи?

- а) високий рівень охоплення освітою за низьких результатів навчання;
- б) нерівний доступ до освітніх ресурсів;
- в) повна відповідність освітніх результатів міжнародним стандартам;
- г) наявність освітніх втрат;
- д) зростання рівня грамотності.

Тестові завдання з розгорнутою відповіддю

1. Проаналізуйте трансформацію онлайн-освіти в Україні під впливом пандемії COVID-19 і воєнних дій. Визначте ключові зміни в структурі освітніх послуг, поведінці користувачів і ролі цифрових платформ. Обґрунтуйте, чи можна вважати сучасну модель онлайн-освіти в Україні стійкою та ефективною в довгостроковій перспективі.

Критерії оцінювання:

Змістовна повнота (до 4 балів): схарактеризовано вплив пандемії COVID-19 і воєнних дій на розвиток онлайн-освіти; визначено ключові зміни в масштабах використання цифрових платформ; розкрито трансформацію структури освітніх послуг (перехід до дистанційного та змішаного навчання);

висвітлено зміни в потребах користувачів (перекваліфікація, цифрові навички, кібербезпека, психологічна підтримка).

Аналітичність і аргументація (до 3 балів): здійснено причиново-наслідковий аналіз впливу кризових факторів на освітню систему; використано конкретні статистичні дані (зміна частки онлайн-навчання, освітні втрати, роль доступу до техніки); обґрунтовано взаємозв'язок між цифровізацією та ефективністю навчання; сформульовано власну позицію щодо стійкості онлайн-освіти.

Синтез і узагальнення (до 2 балів): сформовано узагальнений висновок щодо трансформації онлайн-освіти; визначено ключові переваги та обмеження сучасної моделі; запропоновано напрями підвищення ефективності (інфраструктура, доступність, якість контенту, змішане навчання).

Логіка та структура викладу (до 1 бала): відповідь має чітку структуру (вступ, основна частина, висновок); матеріал викладено послідовно, аргументи логічно пов'язані між собою; дотримано обсягу 150–200 слів.

2. Проаналізуйте вплив штучного інтелекту на трансформацію освітнього процесу та академічної мобільності. Визначте, які напрями використання штучного інтелекту мають найбільший потенціал для підвищення якості освіти, та обґрунтуйте ризики, пов'язані з його впровадженням. Запропонуйте власне бачення збалансованої моделі використання штучного інтелекту в освіті.

Критерії оцінювання:

Змістовна повнота (до 4 балів): схарактеризовано ключові напрями застосування штучного інтелекту (персоналізація, аналітика, автоматизація оцінювання, віртуальні асистенти); розкрито їхній вплив на освітній процес і академічну мобільність; визначено ключові ризики (етичні, технологічні, соціальні).

Аналітичність і аргументація (до 3 балів): здійснено аналіз позитивних і негативних аспектів використання штучного інтелекту; використано приклади або емпіричні дані; обґрунтовано причиново-наслідкові зв'язки між технологіями та змінами в освіті.

Синтез і узагальнення (до 2 балів): запропоновано власну модель або підхід до використання штучного інтелекту; сформульовано

узагальнювальний висновок щодо його ролі в освіті; визначено умови ефективного впровадження.

Логіка та структура викладу (до 1 бала): відповідь має чітку структуру (вступ, основна частина, висновок); матеріал викладено послідовно, логічно та аргументовано.

3. Проаналізуйте феномен віртуальної освітньої мобільності як нову форму міжнародної освітньої інтеграції. Оцініть її переваги та обмеження на підставі емпіричних даних, а також обґрунтуйте, чи може вона замінити фізичну мобільність або має розглядатися як її доповнення.

Критерії оцінювання:

Змістовна повнота (до 4 балів): розкрито сутність віртуальної мобільності; схарактеризовано її ключові ознаки; наведено переваги (доступність, гнучкість) та обмеження (цифрова нерівність, якість взаємодії); використано конкретні кількісні показники (наприклад, 77 %, 56 %, 68 %).

Аналітичність і аргументація (до 3 балів): здійснено порівняння фізичної та віртуальної мобільності; проаналізовано їхні сильні та слабкі сторони; аргументовано власну позицію щодо ролі віртуальної студентської мобільності в сучасній освіті.

Синтез і узагальнення (до 2 балів): сформульовано узагальнений висновок; визначено перспективну модель розвитку (наприклад, гібридну мобільність); запропоновано власне бачення подальшої трансформації освітньої мобільності.

Логіка та структура викладу (до 1 бала): відповідь має чітку логічну побудову; аргументи викладено послідовно; дотримано наукового стилю.

4. Проаналізуйте роль програми Erasmus+ у трансформації системи вищої освіти України в умовах європейської інтеграції та воєнних викликів. Визначте, як різні напрями програми (академічна мобільність, Capacity Building, Erasmus Mundus, Jean Monnet) впливають на розвиток людського капіталу, інституційну спроможність університетів і міжнародну конкурентоспроможність. Обґрунтуйте, чи можна вважати Erasmus+ ключовим драйвером модернізації освіти України, та визначте його обмеження.

Критерії оцінювання:

Змістовна повнота (до 4 балів): розкрито сутність та напрями програми Erasmus+; схарактеризовано роль академічної мобільності (KA1), інституційних проектів (CBHE), магістерських програм (Erasmus Mundus) та ініціатив Jean Monnet; визначено вплив на людський капітал і систему вищої освіти; наведено кількісні показники (наприклад, 13 468 учасників мобільності, 95 проектів CBHE, 148 стипендій Erasmus Mundus, 271 проект Jean Monnet).

Аналітичність і аргументація (до 3 балів): здійснено причиново-наслідковий аналіз впливу Erasmus+ на освітню систему України; обґрунтовано взаємозв'язок між фінансуванням і результатами мобільності; проаналізовано вплив війни (зменшення вхідної мобільності, зростання ad-hoc підтримки); сформульовано аргументовану позицію щодо ролі програми як драйвера реформ.

Синтез та узагальнення (до 2 балів): сформовано узагальнений висновок щодо значення Erasmus+ для інтеграції України в європейський освітній простір; визначено переваги (масштабність, диверсифікація, модернізація) та обмеження (нерівний доступ, залежність від зовнішнього фінансування); запропоновано напрями вдосконалення участі України.

Логіка та структура викладу (до 1 бала): відповідь має чітку структуру (вступ, основна частина, висновок); виклад послідовний і логічний; дотримано обсягу 150–200 слів.

5. Проаналізуйте взаємодію органів державної влади, органів місцевого самоврядування, закладів освіти, громадських організацій, міжнародних партнерів і приватного сектору. Визначте, які ризики можуть виникати в умовах недостатньої координації між ними. Обґрунтуйте, які механізми взаємодії можуть підвищити ефективність реалізації освітньої стратегії.

Критерії оцінювання:

Змістовна повнота (до 4 балів): визначено головні групи стейкхолдерів; схарактеризовано їхні функції та роль у реалізації стратегії; розкрито особливості їхньої взаємодії; окреслено можливі ризики.

Аналітичність і аргументація (до 3 балів): проаналізовано взаємозв'язки між стейкхолдерами; обґрунтовано вплив координації на ефективність освітньої політики; наведено аргументи та приклади.

Синтез та узагальнення (до 2 балів): запропоновано ефективні механізми взаємодії (партнерства, координаційні платформи, державно-приватна співпраця); сформульовано узагальнювальні висновки.

Логіка та структура викладу (до 1 бала): відповідь має чітку логічну структуру; аргументація послідовна та обґрунтована.

Ситуаційні завдання та практичні задачі

Ситуація 1. У 2020–2022 рр. система освіти України зазнала суттєвих трансформацій під впливом пандемії COVID-19, а з 2022 р. – повномасштабної війни. Згідно з даними дослідження цифрової грамотності (2025), 69 % населення використовують інтернет для навчання, а 97 % мають доступ до мережі. Водночас результати PISA-2022 свідчать про освітні втрати: здобувачі освіти, які використовували лише смартфон для навчання, демонстрували результати з математики на 32 бали нижчі, а за умови спільного використання пристроїв – на 72 бали нижчі. Міністерство освіти і науки України розглядає можливість впровадження нової стратегії розвитку онлайн-освіти, що передбачає розширення використання цифрових платформ, зокрема «Дія.Освіта» та «Прометей», а також інтеграцію змішаного навчання в шкільну систему. Водночас у сільській місцевості частка використання месенджерів сягає 35,3 %, що свідчить про обмежений доступ до повноцінних платформ. Завдання робочої групи – оцінити доцільність переходу до моделі змішаного навчання як базової для всієї системи освіти.

Оцініть доцільність впровадження змішаного навчання в Україні. Проаналізуйте вплив цифрової нерівності на якість освіти та обґрунтуйте управлінські рішення для підвищення ефективності онлайн-навчання.

Критерії оцінювання:

1. Змістовна повнота та точність (до 4 балів): схарактеризовано змішану модель навчання; визначено її переваги та обмеження; враховано вплив доступу до технічних ресурсів; використано наведені статистичні дані.

2. Аналітичність і причиново-наслідкові зв'язки (до 3 балів): пояснено вплив цифрової нерівності на результати навчання; встановлено взаємозв'язок між доступом до техніки та якістю освіти; аргументація є логічною та послідовною.

3. Доказовість і використання матеріалу ситуації (до 2 балів): використано конкретні дані (PISA, показники цифровізації); наведено приклади платформ; уникнено загальних тверджень без обґрунтування.

4. Структура та академічний стиль (до 1 бала): відповідь має чітку структуру (вступ–аналіз–висновок); дотримано логіки викладу та наукового стилю.

Ситуація 2. У 2023–2025 рр. в Україні спостерігається зростання попиту на короткострокові онлайн-програми, спрямовані на перекваліфікацію та розвиток цифрових компетентностей. Близько 85 тис. осіб проходять професійне навчання у сферах ІТ, аналітики, маркетингу та фінансів. Особливо затребуваними є напрями штучного інтелекту, кібербезпеки та цифрового підприємництва. Один із українських університетів планує розробити нову освітню програму спільно з міжнародними партнерами, зокрема Coursera та edX. Передбачено створення гібридної програми, що буде поєднувати міжнародні онлайн-курси та локальні освітні модулі. Водночас виникають проблеми щодо інтеграції контенту, визнання результатів навчання та відповідності програм вимогам ринку праці. Роботодавці наголошують на необхідності формування практичних навичок, аналітичного мислення та здатності до швидкої перекваліфікації.

Проаналізуйте можливості інтеграції міжнародних онлайн-курсів у національні освітні програми. Обґрунтуйте структуру ефективної гібридної освітньої програми для українського університету.

Критерії оцінювання:

1. Змістовна повнота та точність (до 4 балів): схарактеризовано особливості міжнародних платформ; визначено переваги та обмеження їхньої інтеграції; розкрито структуру гібридної програми; враховано вимоги ринку праці.

2. Аналітичність і причиново-наслідкові зв'язки (до 3 балів): проаналізовано вплив інтеграції онлайн-курсів на якість освіти; встановлено зв'язок між освітніми програмами та професійними компетентностями; аргументація є послідовною.

3. Доказовість і використання матеріалу ситуації (до 2 балів): використано наведені статистичні дані; враховано приклади платформ; наведено обґрунтовані висновки.

4. Структура та академічний стиль (до 1 бала): відповідь має логічну побудову; дотримано наукового стилю та послідовності викладу.

Ситуація 3. Після пандемії COVID-19 і подальших глобальних кризових трансформацій система вищої освіти зазнала суттєвих змін у підходах до академічної мобільності. Згідно з даними UNESCO IESALC (*Moving minds*, 2022), понад 60 % закладів вищої освіти у світі розширили використання віртуальної студентської мобільності, а близько 75 % здобувачів вищої освіти зазначили готовність до повторної участі в таких програмах. Водночас 77 % здобувачів вищої освіти оцінили цей формат як академічно корисний, що свідчить про зміну його статусу – від тимчасової альтернативи до повноцінної форми міжнародної освітньої участі. В Україні в умовах війни та обмежень фізичного переміщення значна частина університетів вимушено перейшла на змішані формати навчання. Один із національних університетів планує розробити довгострокову політику інтеграції віртуальної студентської мобільності. Робоча група розглядає два підходи: упровадження окремих програм віртуальної мобільності або інтеграція міжнародних онлайн-компонентів у всі освітні програми. Викладачі висловлюють занепокоєння щодо якості освітнього процесу, складнощів оцінювання, ризиків академічної недоброочесності та недостатньої міжкультурної взаємодії. Частина здобувачів вищої освіти вказує на переваги гнучкості та доступності, але також підкреслює проблеми інтернет-з'єднання (68 %) та різниці часових поясів як ключові перешкоди.

Запитання для аналізу: 1) проаналізуйте переваги та обмеження впровадження окремих програм VSM та інтегрованої моделі; 2) визначте фактори, що впливають на ефективність освітньої політики у сфері віртуальної мобільності; 3) оцініть ризики зниження якості освіти та академічної доброочесності в умовах масштабування VSM.

Розробіть обґрунтовану модель освітньої політики університету щодо впровадження віртуальної мобільності з урахуванням забезпечення якості освіти, доступності та міжнародної інтеграції.

Критерії оцінювання:

1. Змістовна повнота та точність (до 4 балів): схарактеризовано обидва підходи до впровадження VSM (окремі програми та інтегрована модель);

визначено їхні організаційні особливості; розкрито ключові переваги (доступність, гнучкість, інтернаціоналізація) та обмеження (якість взаємодії, цифрова нерівність, складність оцінювання); враховано вплив на різні групи стейкхолдерів (здобувачі вищої освіти, викладачі, адміністрація).

2. Аналітичність і причиново-наслідкові зв'язки (до 3 балів): пояснено, як різні моделі впливають на якість освіти, академічну доброчесність та міжнародну інтеграцію; встановлено взаємозв'язки між цифровою інфраструктурою, педагогічним дизайном і результативністю VSM; аргументи подано логічно, з урахуванням альтернативних підходів.

3. Доказовість і використання матеріалу ситуації (до 2 балів): залучено емпіричні дані (77 %, 75 %, 68 %); використано інформацію з кейсу; уникнено узагальнених тверджень без підтвердження; продемонстровано вміння працювати з кількісними показниками.

4. Синтез і обґрунтування рішення (до 2 балів): запропоновано власну модель впровадження VSM; визначено її структурні елементи; обґрунтовано доцільність вибору; враховано баланс між якістю, доступністю та ефективністю.

5. Логіка, структура та академічний стиль (до 1 бала): відповідь має чітку структуру (вступ – аналіз – рішення – висновок); аргументи викладено послідовно; дотримано наукового стилю; обсяг відповіді 150–200 слів.

Ситуація 4. У 2025 р. результати дослідження цифрової грамотності в Україні засвідчили, що 42 % дорослого населення використовують штучний інтелект у навчанні, а 56 % вважають його необхідним інструментом для розвитку навичок. Водночас 44,4 % користувачів приймають відповіді штучного інтелекту без перевірки, що створює ризики поширення недостовірної інформації та зниження якості навчання. Університет планує запровадити освітню програму «Штучний інтелект в освіті». Робоча група має визначити, як інтегрувати штучний інтелект в освітній процес: як допоміжний інструмент (аналітика, персоналізація, оцінювання) або як центральний елемент навчання. Частина викладачів підтримує активне використання штучного інтелекту, аргументуючи це підвищенням ефективності навчання, а решта вважає, що це може призвести до втрати критичного мислення здобувачів вищої освіти і зростання академічної недоброчесності.

Запитання для аналізу: 1) проаналізуйте можливості та ризики використання штучного інтелекту в освітній програмі; 2) визначте, які напрями застосування штучного інтелекту є найбільш доцільними; 3) оцініть вплив штучного інтелекту на якість знань і академічну доброчесність.

Розробіть концепцію освітньої програми, що інтегрує штучний інтелект з урахуванням принципів етичності, ефективності та якості освіти.

Критерії оцінювання:

1. Змістовна повнота та точність (до 4 балів): визначено ключові напрями використання штучного інтелекту (персоналізація, аналітика, оцінювання, генерація контенту); розкрито їхні функціональні можливості; окреслено ризики (некритичне мислення, академічна недоброчесність, дезінформація); враховано особливості освітнього середовища.

2. Аналітичність і причиново-наслідкові зв'язки (до 3 балів): пояснено вплив штучного інтелекту на якість освіти та навчальні результати; проаналізовано взаємозв'язок між рівнем цифрової грамотності та ефективністю використання ШІ; аргументовано доцільність різних підходів до інтеграції.

3. Доказовість і використання матеріалу ситуації (до 2 балів): використано статистичні дані (42 %, 44,4 %, 56 %); залучено інформацію з кейсу; наведено конкретні приклади; уникнено декларативних тверджень.

4. Синтез і розробка рішення (до 2 балів): запропоновано концепцію освітньої програми; визначено принципи використання штучного інтелекту; окреслено правила та обмеження; продемонстровано здатність інтегрувати теоретичні знання у практичну модель.

5. Логіка, структура та академічний стиль (до 1 бала): відповідь структурована; аргументи логічно пов'язані; стиль відповідає науковим вимогам; дотримано обсягу.

Ситуація 5. У 2024–2025 рр. в Україні активізується впровадження програм подвійного дипломування в контексті інтеграції до European Higher Education Area. Зокрема, після ухвалення Наказу МОН України від 27 березня 2025 р. № 518, що визначає методичні рекомендації щодо реалізації узгоджених спільних освітніх програм, університети отримали більш чіткі орієнтири для організації таких програм. Водночас у практиці реалізації

виникають суперечності між національними нормативами та вимогами міжнародних програм. Наприклад, для програм Erasmus Mundus передбачено обов'язкову мобільність не менше 60 кредитів ЄКТС, тоді як українське законодавство встановлює обмеження щодо обсягу мобільності. Окрім того, університети стикаються з проблемами визнання результатів навчання, процедур акредитації та координації між партнерами. У результаті частина українських ЗВО обирає менш інтегровані моделі подвійного дипломування, що не повністю відповідають європейським стандартам. Це впливає на якість програм і їхню міжнародну привабливість.

Проаналізуйте вплив нормативного середовища на розвиток програм подвійного дипломування в Україні. Визначте ключові суперечності між національним та європейським підходами та запропонуйте напрями їх узгодження.

Критерії оцінювання:

1. Змістовна повнота та точність (до 4 балів): розкрито роль наказу МОН України № 518 у формуванні підходів до реалізації спільних освітніх програм; визначено особливості національного нормативного регулювання подвійного дипломування; схарактеризовано вимоги європейських програм (зокрема щодо мобільності, обсягу ЄКТС, міжнародної акредитації); окреслено ключові суперечності між національними обмеженнями та європейськими стандартами; запропоновано напрями їх узгодження.

2. Аналітичність і причиново-наслідкові зв'язки (до 3 балів): встановлено взаємозв'язок між нормативними обмеженнями в Україні та рівнем інтеграції програм у European Higher Education Area; проаналізовано вплив обмежень мобільності та процедур визнання результатів навчання на якість програм; обґрунтовано, як нормативні суперечності знижують міжнародну привабливість; аргументація є логічною та послідовною.

3. Доказовість і використання матеріалу ситуації (до 2 балів): використано наведені у ситуації дані (наказ МОН України № 518, вимоги Erasmus Mundus щодо 60 кредитів ЄКТС, обмеження українського законодавства); наведено приклади реалізації програм подвійного дипломування; сформульовано висновки з опорою на умови кейсу.

4. Структура та академічний стиль (до 1 бала): відповідь має чітку композицію (вступ – аналіз нормативного середовища – визначення

суперечностей – напрями узгодження – висновок), виклад є послідовним, аргументованим і відповідає вимогам наукового стилю.

Ситуація 6. У 2025 р. український технічний університет бере участь у створенні спільної магістерської програми у сфері енергетики з університетом Великої Британії. Програма передбачає отримання подвійного диплома, спільне викладання та міжнародну акредитацію. Фінансування програми включає плату за навчання (близько 3000 фунтів на рік), а також обмежену кількість стипендій (50–100 %). Участь здобувачів вищої освіти залежить від рівня володіння англійською мовою (B2) та академічної успішності. Університет стикається з низкою управлінських проблем: нерівний доступ здобувачів вищої освіти до програми через фінансові перешкоди, складність координації з іноземним партнером, високе адміністративне навантаження та необхідність забезпечення якості освіти відповідно до міжнародних стандартів.

Запропонуйте управлінські рішення для підвищення ефективності реалізації програми подвійного дипломування та забезпечення її доступності для здобувачів вищої освіти.

Критерії оцінювання:

1. Змістовна повнота й точність (до 4 балів): визначено ключові проблеми реалізації програми подвійного дипломування (фінансові обмеження для здобувачів вищої освіти, мовні вимоги, адміністративне навантаження, складність координації з іноземним партнером, забезпечення якості освіти); запропоновано управлінські рішення (розширення системи стипендій і грантів, поетапна оплата, підготовчі мовні програми, створення координаційного офісу, цифровізація адміністрування, внутрішні механізми забезпечення якості); враховано фінансові, організаційні та академічні аспекти функціонування програми.

2. Аналітичність і причинно-наслідкові зв'язки (до 3 балів): встановлено взаємозв'язок між фінансовою доступністю та участю здобувачів вищої освіти у програмі; обґрунтовано вплив мовної підготовки на академічну мобільність; проаналізовано залежність якості реалізації програми від ефективності управління та координації з партнером; аргументація є логічною та послідовною.

3. Доказовість і використання матеріалу ситуації (до 2 балів): використано наведені в ситуації дані (вартість навчання – близько 3000 фунтів, рівень стипендій 50–100 %, вимога рівня B2); сформульовано висновки з урахуванням цих умов; уникнено загальних тверджень без опори на кейс.

4. Структура та академічний стиль (до 1 бала): відповідь має чітку композицію (вступ – аналіз – управлінські рішення – висновок), виклад послідовний, аргументований і відповідає вимогам наукового стилю.

Ситуація 7. У 2024 р. система інклюзивної освіти в Україні продовжує розвиватися, зокрема через функціонування понад 700 інклюзивно-ресурсних центрів. Водночас дослідження показують суттєву нерівність доступу до інклюзивних освітніх послуг між регіонами. За статистичними даними, рівень поширеності інвалідності серед підлітків віком 15–17 років коливається від 27 до 102 випадків на 1000 осіб залежно від області. У деяких громадах один фахівець інклюзивно-ресурсного центру обслуговує вдвічі більше дітей, ніж передбачено нормативами. Паралельно з цим, частка дітей – внутрішньо переміщених осіб у ЗЗСО окремих регіонів досягає 15–34 %, що створює додаткове навантаження на освітню систему. У фінансово спроможних громадах створено інклюзивні класи, забезпечено асистентів вчителя та спеціальне обладнання, тоді як у менш забезпечених громадах доступ до таких послуг є обмеженим. Експерти зазначають, що наявна модель фінансування інклюзивної освіти не забезпечує рівних можливостей для всіх дітей. Міністерство освіти розглядає можливість запровадження нових механізмів фінансування, які б забезпечили більш рівномірний розподіл ресурсів між громадами.

Запитання для аналізу: 1) проаналізуйте причини регіональної нерівності в доступі до інклюзивної освіти; 2) визначте, як демографічні та соціальні фактори впливають на розвиток інклюзивного середовища; 3) оцініть ефективність наявної моделі фінансування інклюзивної освіти.

Розробіть модель забезпечення рівного доступу до інклюзивної освіти, яка враховує фінансову спроможність громад, кадрове забезпечення та потреби різних категорій здобувачів освіти.

Критерії оцінювання:

1. Змістовна повнота та точність (до 4 балів): визначено причини регіональної нерівності доступу до інклюзивної освіти (фінансова спроможність громад, кадровий дефіцит, територіальні диспропорції); схарактеризовано роль інклюзивно-ресурсних центрів і рівень їхнього забезпечення; враховано вплив демографічних і соціальних чинників (рівень інвалідності, частка ВПО, перевантаження системи); розкрито проблеми функціонування існуючої моделі фінансування.

2. Аналітичність і причинно-наслідкові зв'язки (до 3 балів): проаналізовано взаємозв'язок між фінансуванням, кадровим забезпеченням і доступністю інклюзивної освіти; пояснено механізми виникнення нерівності між громадами; обґрунтовано вплив перевантаження інклюзивно-ресурсних центрів і нерівномірного розподілу ресурсів; аргументація є логічною та послідовною.

3. Доказовість і використання матеріалу ситуації (до 2 балів): використано наведені в ситуації дані (27–102 випадки на 1000 осіб; 15–34 % дітей-ВПО; перевищення навантаження на фахівців інклюзивно-ресурсних центрів); сформульовано висновки на їх основі; уникнено загальних тверджень без опори на умови кейсу.

4. Структура та академічний стиль (до 1 бала): відповідь має чітку композицію (вступ – аналіз – пропозиції – висновок), виклад є послідовним, аргументованим і відповідає вимогам наукового стилю.

Ситуація 8. У 2024 р. Україна демонструє високі показники доступності освіти: рівень завершення початкової та середньої освіти наближається до 99–100 %. Водночас результати навчання залишаються неоднорідними. За даними міжнародних досліджень, значна частина здобувачів освіти не досягає мінімального рівня компетентності з читання та математики. Це свідчить про наявність розриву між формальним доступом до освіти та її якістю. Паралельно з цим цифровізація освітнього середовища досягла високого рівня (до 98–100 % підключення закладів загальної середньої освіти до інтернету), однак ефективність використання цифрових технологій у навчальному процесі залишається обмеженою. У багатьох випадках цифрові технології використовуються лише як допоміжні засоби, а не як інструмент трансформації навчання. Окрім того, значні відмінності у рівні підготовки вчителів та доступі

до ресурсів призводять до нерівності освітніх результатів. Уряд розглядає можливість реформування системи оцінювання якості освіти, зокрема через впровадження нових підходів до моніторингу результатів навчання та підвищення ролі формувального оцінювання.

Запитання для аналізу: 1) проаналізуйте причини розриву між доступністю освіти та її якістю; 2) визначте роль цифровізації у формуванні освітніх результатів; 3) оцініть вплив педагогічного фактора на якість освіти.

Розробіть модель підвищення якості освіти, яка поєднує реформу оцінювання, розвиток педагогічного потенціалу та ефективне використання цифрових технологій.

Критерії оцінювання:

1. Змістовна повнота та точність (до 4 балів): розкрито причини розриву між доступом і якістю; схарактеризовано роль цифровізації та педагогічного фактора; враховано сучасні виклики.

2. Аналітичність і причинно-наслідкові зв'язки (до 3 балів): проаналізовано взаємозв'язок між ресурсами, навчанням і результатами; аргументація логічна та послідовна.

3. Доказовість і використання матеріалу ситуації (до 2 балів): використано дані (99–100 %, 98–100 %); аргументи підтверджені фактами кейсу.

4. Синтез і стратегічне рішення (до 2 балів): запропоновано комплексну модель підвищення якості освіти; враховано різні компоненти; обґрунтовано ефективність.

5. Логіка та структура (до 1 бала): послідовність викладу; чітка структура; академічний стиль.

Ситуація 9. У 2024–2025 рр. в Україні продовжується реалізація реформи «Нова українська школа» та підготовка до впровадження профільної старшої середньої освіти. Водночас система загальної середньої освіти функціонує в умовах воєнного стану, що суттєво впливає на доступність і якість освітніх послуг. Згідно з даними Міністерства освіти і науки України, у 2025 р. на реалізацію Нової української школи було передбачено 2,15 млрд грн, з яких близько 2,0 млрд грн спрямовано на обладнання навчальних приміщень, а 0,15 млрд грн – на професійний розвиток педагогічних працівників. Окрім того, у

2024 р. в межах політики «Школа офлайн» держава виділила 2,35 млрд грн на облаштування укриттів у закладах загальної середньої освіти, а також 1 млрд грн на закупівлю шкільних автобусів для безпечного підвезення здобувачів освіти. Попри це, в одній із областей України департамент освіти зафіксував, що частина закладів загальної середньої освіти продовжує працювати у змішаному або дистанційному форматі через відсутність укриттів, нестачу обладнання та нерівний доступ до цифрових ресурсів. Особливо гостро проблема проявляється в сільських громадах, де заклади освіти мають слабку матеріально-технічну базу, менше можливостей для залучення додаткових ресурсів і складніше забезпечують реалізацію компетентнісного навчання. Водночас у міських громадах спостерігаються кращі показники оновлення освітнього середовища, активніше впроваджуються цифрові інструменти та реалізуються програми підвищення кваліфікації вчителів. Обласна військова адміністрація створила робочу групу, яка має оцінити, наскільки ефективно в регіоні реалізуються державні освітні пріоритети, чи забезпечує чинна модель фінансування рівний доступ до якісної освіти та які управлінські рішення доцільно запропонувати для зменшення міжтериторіальних диспропорцій.

Запитання для аналізу ситуації: 1) проаналізуйте, які головні чинники впливають на нерівномірність реалізації освітньої політики в міських і сільських громадах; 2) оцініть, наскільки чинні фінансові механізми (державне фінансування, субвенції, цільові кошти на безпеку та інфраструктуру) сприяють досягненню стратегічних цілей реформи; 3) визначте, які ризики для якості освіти виникають у разі збереження таких територіальних диспропорцій.

Обґрунтуйте, які інституційні, фінансові та моніторингові рішення доцільно запропонувати для забезпечення більш рівномірної реалізації освітньої стратегії в регіоні. Визначте, які механізми координації між Міністерством освіти і науки України, місцевими органами влади та закладами освіти можуть бути найбільш ефективними в цій ситуації.

Критерії оцінювання:

1. Змістовна повнота та точність (до 4 балів): схарактеризовано головні проблеми реалізації освітньої політики; визначено фінансові, інституційні та територіальні чинники; розкрито ризики для якості освіти.

2. Аналітичність і причиново-наслідкові зв'язки (до 3 балів): пояснено взаємозв'язок між ресурсним забезпеченням, безпековими умовами та доступністю освіти; аргументи подано логічно та послідовно.

3. Доказовість і використання матеріалу ситуації (до 2 балів): використано наведені в ситуації дані щодо фінансування Нової української школи, укриттів, автобусів та особливостей міських і сільських громад; уникнено загальних тверджень без опори на умови кейсу.

4. Структура та академічний стиль (до 1 бала): відповідь має чітку композицію (вступ – аналіз – пропозиції – висновок), виклад послідовний, аргументований і відповідає академічному стилю.

Ситуація 10. У 2024–2025 рр. в Україні активізується реформа професійно-технічної освіти, спрямована на узгодження підготовки кадрів із потребами ринку праці. За даними Міністерства освіти і науки України, у 2025 р. було прийнято новий Закон України «Про професійну освіту», який передбачає трансформацію закладів професійно-технічної освіти в професійні коледжі, розвиток дуальної освіти та посилення співпраці з роботодавцями. Водночас у межах міжнародної підтримки, зокрема швейцарсько-українського проекту DECIDE, на реформування системи було спрямовано понад 2 млн франків (близько 80 млн грн), що дало змогу модернізувати навчально-практичні центри та впроваджувати профорієнтаційні програми. Попри позитивні зрушення, у 2025 р. лише близько 15–18 % випускників закладів загальної середньої освіти обирають професійну освіту, тоді як ринок праці демонструє високий попит на робітничі спеціальності (будівництво, транспорт, енергетика). У низці регіонів спостерігається дисбаланс: підприємства відчують нестачу кваліфікованих кадрів, а заклади професійно-технічної освіти не можуть забезпечити належний рівень підготовки через застарілу матеріально-технічну базу та недостатню інтеграцію з бізнесом. В одній із областей України обласна рада розглядає можливість створення регіональної мережі центрів професійної досконалості. Однак виникають питання щодо джерел фінансування, участі бізнесу та ефективності такої моделі в умовах обмежених ресурсів.

Запитання для аналізу ситуації: 1) які ключові причини низької популярності професійної освіти серед випускників закладів загальної

середньої освіти?; 2) наскільки ефективною є модель дуальної освіти для вирішення проблем ринку праці?; 3) які ризики виникають за недостатньої взаємодії між закладами освіти та роботодавцями?

Обґрунтуйте модель розвитку професійної освіти в регіоні, яка забезпечить баланс між потребами ринку праці та можливостями освітньої системи. Запропонуйте інструменти фінансування, механізми партнерства з бізнесом та підходи до підвищення привабливості професійно-технічної освіти.

Критерії оцінювання:

1. Змістовна повнота та точність (до 4 балів): схарактеризовано ключові причини низької популярності професійної освіти (іміджеві, економічні, інституційні); визначено дисбаланси між попитом ринку праці та пропозицією кадрів; розкрито зміст реформи (трансформація професійно-технічної освіти, дуальна освіта, створення центрів досконалості); запропоновано цілісну модель розвитку регіональної системи професійної освіти з урахуванням модернізації матеріально-технічної бази та профорієнтації.

2. Аналітичність і причиново-наслідкові зв'язки (до 3 балів): пояснено взаємозв'язок між станом професійної освіти та потребами ринку праці; обґрунтовано ефективність дуальної освіти як механізму подолання кадрового дефіциту; проаналізовано наслідки недостатньої взаємодії між закладами освіти та роботодавцями; аргументи подано логічно та послідовно.

3. Доказовість і використання матеріалу ситуації (до 2 балів): використано наведені в ситуації дані щодо прийняття Закону України «Про професійну освіту», фінансування (проект DECIDE), статистики вибору професійно-технічної освіти (15–18 %) та дефіциту робітничих кадрів; сформульовано обґрунтовані висновки на підставі цих даних; уникнено загальних тверджень без опори на умови кейсу.

4. Структура й академічний стиль (до 1 бала): відповідь має чітку композицію (вступ – аналіз – пропозиції – висновок), виклад є логічно послідовним, аргументованим і відповідає вимогам наукового стилю.

Посилання на наукову літературу за темою розділу для самостійної роботи (конспектування)

Основна література

1. Академічна доброчесність – важлива передумова якісної освітньої діяльності. Державна служба якості освіти України: вебсайт. 2025. URL: <https://sqe.gov.ua/akademichna-dobrochesnist-zakon/> (дата звернення: 28.04.2026).
2. Безкровний О. В., Лега О. В. Університетська освіта: навчальний посібник. Полтава: ПДАУ, 2026. 243 с. URL: <https://dspace.pdau.edu.ua/entities/publication/f0274b69-9128-4a28-af1a-9d9180212d1a> (дата звернення: 28.04.2026).
3. Булатова О. В., Мітюшкіна Х. С., Кошман Д. В. Прогрес країн у досягненні цілей сталого розвитку: роль освіти. *Актуальні проблеми розвитку економіки регіону*. 2024. № 2 (20). С. 20–31. DOI: <https://doi.org/10.15330/apred.2.20.20-31>
4. Бондаренко Т. С. Інтелектуальні інформаційні технології як складник цифрової трансформації освіти (аналітичний огляд). *Аналітичний вісник у сфері освіти й науки*. довідковий бюлетень. Київ: ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, 2024. Вип. 19. С. 3–23. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741212/1/Bondarenko_TS_ar_AH_19_2024.pdf (дата звернення: 28.04.2026).
5. Кириленко В. Інклюзивна освіта: психолого-педагогічний та соціальний аспекти: навчальний посібник. Для студентів спеціальності 053 Психологія, 014 Середня освіта, 231 Соціальна робота. Вид. 2, змінене і доповн. Київ: Вид. центр КНЛУ, 2024. 284 с. URL: <http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/handle/787878787/7658> (дата звернення: 28.04.2026).
6. Внукова Н., Сотська Г. Трансформація освіти для досягнення цілей сталого розвитку – 2030: нова педагогічна парадигма. *Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття»*. 2023. № 1 (7). С. 7–21. DOI: [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(7\).2023.7-21](https://doi.org/10.35387/ucj.1(7).2023.7-21)
7. Воробієнко П. П. Роль освіти в досягненні цілей сталого розвитку ООН. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2023. Т. 5. № 1.

С. 1–8. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5113>

8. Дяченко А. В. Віртуалізація освітнього простору: соціокультурні ризики та виклики. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 2025. № 2. С. 158–166. DOI: <https://doi.org/10.32461/2226-3209.2.2025.338922>

9. Коняхін Ю. Міжнародна академічна мобільність в закладах фахової передвищої освіти. *Інноватика у вихованні*. 2023. № 1 (17). С. 349–356. DOI: <https://doi.org/10.35619/iiu.v1i17.533>

10. Кримчак Л. Роль вищої освіти в забезпеченні сталого розвитку. *Development Service Industry Management*. 2025. № 3. С. 152–156. DOI: [https://doi.org/10.31891/dsim-2025-11\(23\)](https://doi.org/10.31891/dsim-2025-11(23))

11. Кульбіда С. Інклюзивна освіта осіб з особливими освітніми потребами у європейському досвіді. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2024. № 2 (25). С. 108–123. DOI: <https://doi.org/10.33189/epsn.v2i25.259>

12. Методичні рекомендації щодо реалізації узгоджених спільних освітніх програм та видачі спільних (подвійних) дипломів: наказ Міністерства освіти і науки України від 27.03.2025 № 518. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/2025/03/27/nakaz-mon-518-vid-27-03-2025.pdf>

13. Пазюра Н. Організація академічної мобільності студентів закладів вищої освіти в КНР. *Академічні візії*. 2024. № 32. URL: <https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/1175> (дата звернення: 28.04.2026).

14. Пальчук О. І. Освіта як один з найважливіших факторів післявоєнного розвитку України: проблеми та виклики. *International Science Journal of Management, Economics & Finance*. 2024. Т. 3, № 6. С. 1–22. DOI: <https://doi.org/10.46299/j.isjmef.20240306.01>

15. Пилипчук А. Організаційно-правові засади реалізації програм подвійних дипломів у закладах вищої освіти. *Молодь і ринок*. 2025. № 12 (244). С. 177–182. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.347070> (дата звернення: 19.04.2026).

16. Пилипчук А. Програми подвійного диплому як форма академічної мобільності здобувачів вищої освіти. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training*. 2025. № 78. С.

321–329. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2025-78-321-329> (дата звернення: 19.04.2026).

17. Пригодій М. А. Науково-методичне забезпечення впровадження штучного інтелекту у систему професійної освіти: наукова доповідь. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2025. № 2 (7). С. 1–5. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747730/> (дата звернення: 19.04.2026).

18. Про академічну доброчесність: Закон України від 18.12.2025 № 4742-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4742-20#Text> (дата звернення: 19.04.2026).

19. Рашидова С. С. Інклюзивна освіта: інформаційно-аналітичний супровід. *Імідж сучасного педагога*. 2025. № 4 (223). С. 73–78. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-4\(223\)-73-78](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-4(223)-73-78)

20. Рекомендації щодо відповідального впровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах вищої освіти. Міністерство цифрової трансформації України. 2025. URL: <https://storage.thedigital.gov.ua/files/5/b5/1de422b38985d037d9ba8f9f6cb2ab58.pdf> (дата звернення: 19.04.2026).

21. Сергієнко І. Г., Ксєндзук В. В. Роль інклюзії у досягненні національних цілей сталого розвитку. *Економіка, управління та адміністрування*. 2023. № 4 (106). С. 115–122. DOI: [https://doi.org/10.26642/ema-2023-4\(106\)-115-122](https://doi.org/10.26642/ema-2023-4(106)-115-122)

22. Сидоренко Н. В., Литвиненко Я. О., Ібрагімова Л. А. Інтеграція віртуальної та доповненої реальностей в онлайн-навчання та дистанційний навчальний процес. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2024. № 6. DOI: <https://doi.org/10.57125/pedacademy.2024.05.29.15> (дата звернення: 19.04.2026).

23. Сисоєв О. Спрямованість на виконання цілей сталого розвитку як провідна тенденція професійної підготовки фахівців із циркулярної економіки. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2023. № 74 (1). С. 24–35. DOI: <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2023.1.3>

24. Терещук В. Освіта задля сталого розвитку: медійний вимір проблеми. *Інтегровані комунікації*. 2024. № 1 (17). С. 211–217. DOI: <https://doi.org/10.28925/2524-2644.2024.1727>

25. Ткаченко О. Інклюзивна освіта в Україні: сучасний стан та перспективи розвитку. *Вісник Донецького національного університету імені*

Василя Стуса. *Серія Психологічні науки*. 2023. С. 79–86. DOI: [https://doi.org/10.31558/2786-8745.2022.1\(1\).11](https://doi.org/10.31558/2786-8745.2022.1(1).11)

26. Топузов О., Алексеева С. Можливості використання штучного інтелекту в освітньому процесі закладів середньої освіти в умовах воєнного стану. *Український педагогічний журнал*. 2024. № 1. С. 5–11. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-1-5-11>

27. Цифрова трансформація освіти: штучний інтелект в сучасному освітньому просторі: інформаційно-аналітичні матеріали / В. О. Радкевич, М. А. Пригодій, Л. А. Лупаренко та ін. Київ: Інститут професійної освіти НАПН України, 2025. 17 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746629/1/AI_IPO_info_2025.pdf (дата звернення: 19.04.2026).

28. Чубніська А.-М., Гучко В. Академічна мобільність як предмет науково-педагогічних досліджень. *Академічні візії*. 2023. № 23. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/628> (дата звернення: 19.04.2026).

Додаткова література

1. Бобрицька В., Лисоконь І. Інвестиції у вищій освіті як складова реалізації національних цілей сталого розвитку України. *Освітній дискурс*. 2023. № 44. С. 88–96. URL: <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/eab4f35e-c98e-4d27-8171-1769a591716d/content> (дата звернення: 19.04.2026).

2. Варлакова А. В., Бондар А. В. Формування іншомовної комунікативної компетентності студентів у процесі ESP-навчання в контексті цілей сталого розвитку. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2026. № 26. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18370620>

3. Васильєв О. В. Можливості та ризики використання штучного інтелекту в освіті: вплив на формування цифрової компетентності педагогів. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 14. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14761930>

4. Гуралюк А. Г. Штучний інтелект як інноваційна інформаційна технологія у педагогічних дослідженнях (аналітичний огляд). Аналітичний вісник у сфері освіти й науки: довідковий бюлетень. Київ: ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, 2023. Вип. 18. С. 67–79. URL:

<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739798/1/VNIASO-AHS%20of%20Edu%26Sci-RB-18-2023-67-79.pdf> (дата звернення: 19.04.2026).

5. Доценко І. Роль вищої освіти у забезпеченні сталого розвитку економіки України. *Сталий розвиток економіки*. 2025. № 3 (54). С. 238–244. DOI: <https://doi.org/10.32782/2308-1988/2025-54-37>

6. Калашник Н. С. Забезпечення цілей сталого розвитку в Україні: концептуальні перетворення сприйняття в умовах воєнного стану. *Ефективність державного управління*. 2023. № 4 (73). С. 11–16. DOI: <https://doi.org/10.36930/507301>

7. Калинюк С. С. Інклюзивна освіта: адаптація до потреб особистості у світлі антропоцентричних цінностей. *Правова держава*. 2023. № 52. С. 21–28. DOI: <https://doi.org/10.18524/2411-2054.2023.52.291731>

8. Козир С. В. Управління портфелем проєктів розвитку дуальної освіти на основі еволюційних методів: дис. ... д-ра філософії: 124 Системний аналіз. Дніпро: Національний технічний університет «Дніпровська політехніка», 2025. URL: <https://ir.nmu.org.ua/entities/publication/3842460e-c72c-4985-9318-0ab9a2dace81> (дата звернення: 19.04.2026).

9. Лега О. В., Канцедал Н. А., Прийдак Т. Б., Яловега Л. В. Аналітичні методи оцінювання ефективності чат-ботів у системах цифрової комунікації освіти. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2026. № 26. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18274848>

10. Лехніцька С. І., Саханда І. В. Міжнародна академічна мобільність як складова реалізації права здобувачів вищої освіти на формування індивідуальної освітньої траєкторії. *Медицина та фармація: освітні дискурси*. 2024. № 2. С. 20–23. DOI: <https://doi.org/10.32782/eddiscourses/2024-2-4>

11. Лєвіт Д., Євтухова Т. Розвиток soft skills у контексті сталого розвитку освіти. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2024. Т. 12. № 1. С. 57–62. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i1-008>

12. Лисечко Є., Петухова О. Тенденції розвитку світового ринку освітніх послуг. *Міжнародна економічна політика*. 2024. № 1 (40). С. 199–215. DOI: <https://doi.org/10.33111/iep.2024.40.08>

13. Марчук Н. А. Цифрові інструменти в професійній освіті України: історія виникнення, особливості впровадження та перспективи. *Професійно-прикладні дидактики*. 2024. № 2. С. 48–53. DOI: <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2024-2-8>

14. Плаксієнко В. Я., Дорогань-Писаренко Л. О., Прийдак Т. Б., Лега О. В., Яловега Л. В., Красота О. Г. Проектування рамки цифрової компетентності майбутніх економістів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. № 80 (6). С. 140–160. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v80i6.3885>
15. Полянська А. С. Особливості управління проектом «Міжнародна академічна мобільність» Програми Еразмус+ в умовах війни. *Економіка, управління та адміністрування*. 2023. № 1 (103). С. 56–63. DOI: [https://doi.org/10.26642/ema-2023-1\(103\)-56-63](https://doi.org/10.26642/ema-2023-1(103)-56-63)
16. Прийдак Т. Б., Яловега Л. В., Лега О. В., Мисник Т. Г., Зоря С. П. Розвиток цифрової компетентності як умова забезпечення конкурентоспроможності майбутніх економістів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. № 73 (5). С. 28–47. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v73i5.3035>
17. Степанова Т. М., Степанова О. Б. Інклюзивна освіта в Україні в умовах воєнного стану: реалії, досвід і перспективи. *Імідж сучасного педагога*. 2024. № 6 (219). С. 99–104. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-6\(219\)-99-104](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-6(219)-99-104)
18. Топузов О., Алексєєва С. Штучний інтелект та імерсивні технології в освітніх практиках: компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті під час війни в Україні. *Освіта для цифрової трансформації суспільства*: монографія. Київ: ТОВ «Юрка Любченка», 2024. С. 249–260. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744578> (дата звернення: 19.04.2026).
19. Чекан О. І. Інклюзивна освіта в закладах дошкільної освіти: нормативно-правові зміни та перспективи впровадження. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи*. 2025. № 7. С. 39–43. DOI: <https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2024-7-7>
20. Шаров С. В., Колмакова В. О. Інформатизація освіти як одна з умов реалізації цілей сталого розвитку. *Українські студії в європейському контексті*. 2024. № 9. С. 295–300. URL: http://obrii.org.ua/usec/storage/article/Sharov_2024_295.pdf (дата звернення: 28.04.2026).
21. Шерстюк Р. П., Стойко І. І., Малюта Л. Я. Інклюзивна освіта у закладі вищої освіти: реалії й можливості навчання ветеранів війни з особливими потребами. *Галицький економічний вісник*. 2024. Т. 86. № 1. С. 205–216. URL: <https://galicianvisnyk.tntu.edu.ua/index.php?art=1276> (дата звернення:

28.04.2026).

22. Nagy S., Leha O. V., Pererva P. G. The impact of academic mobility of teachers on the quality of higher education. *Вища освіта за новими стандартами: виклики у контексті діджиталізації та інтеграції в міжнародний освітній простір: матеріали 4-ї Міжнар. наук.-метод. конф., 03 квітня 2025 р. / редкол. В. Богомолів [та ін.]. Харків: Факт, 2025. С. 165–171. URL: <https://repository.kpi.kharkov.ua/handle/KhPI-Press/91722> (дата звернення: 28.04.2026).*

23. Wang T., Ghasemy M. A Bibliometric Analysis of Virtual Mobility: An Emerging Approach to Internationalisation of Education. *SAGE Open*. 2025. Vol. 15, No. 2. URL: <https://doi.org/10.1177/21582440251336123> (date of access: 29.04.2026).

ВИСНОВКИ

Освітня політика України є важливим чинником формування національної конкурентоспроможності та розвитку людського потенціалу в умовах глобальних трансформацій. Її ефективність безпосередньо залежить від узгодженості з фінансовими, інституційними та ринковими перетвореннями, а також від здатності адаптуватися до сучасних соціально-економічних викликів. Воєнні умови актуалізували роль освіти як елемента національної стійкості, інноваційного відновлення та довгострокового розвитку держави.

Освітня дипломатія України сформувалася як системоутворювальний механізм інтеграції до європейського та світового освітнього простору. Участь у Болонському процесі, міжнародних конвенціях і програмі Erasmus+ сприяла модернізації освітньої системи, розвитку академічної мобільності, впровадженню європейських стандартів якості, а також зміцненню міжнародного партнерства. Освіта дедалі більше виконує функції інструмента публічної дипломатії, післявоєнного відновлення та соціально-економічної стабілізації.

Аналіз міжнародних рейтингів і порівняльних індексів засвідчує наявність системних дисбалансів у розвитку українських закладів вищої освіти. До сильних сторін належать збереження кадрового потенціалу, адаптивність освітніх процесів і базова інституційна спроможність. Водночас стримувальними чинниками залишаються недостатнє фінансування науки, обмежена інтеграція в міжнародні дослідницькі мережі, низька наукова видимість та слабка інтернаціоналізація.

Узагальнення результатів дає змогу дійти висновку, що подальший розвиток освітньої політики України має ґрунтуватися на комплексному поєднанні інституційних реформ, модернізації дослідницької інфраструктури, розширенні міжнародного співробітництва та державної підтримки. Синхронізація освітніх реформ із процесами європейської інтеграції, цифрової трансформації та післявоєнного відновлення створює передумови для сталого зростання людського капіталу та підвищення конкурентоспроможності держави в довгостроковій перспективі.

Важливим чинником трансформації сучасної освітньої системи є освітня міграція, що суттєво впливає на структуру формування людського капіталу та міжнародну академічну взаємодію. Зростання мобільності українських

здобувачів вищої освіти та концентрація освітніх потоків у країнах ЄС формують нову географію освітніх траєкторій української молоді та посилюють інтеграцію України до європейського освітнього простору. Водночас освітня міграція має подвійний характер впливу: поряд із ризиками відтоку інтелектуальних ресурсів вона створює передумови для трансферу знань, розвитку міжнародних академічних мереж і формування циркулярної мобільності. За умови ефективної державної політики ці процеси можуть сприяти модернізації освітньої системи та підвищенню інноваційного потенціалу економіки.

Суттєвим викликом для освітньої системи є також трансформація міграційних процесів, пов'язаних із внутрішнім переміщенням населення, навчанням українських дітей за кордоном та їхнім поверненням до національної системи освіти. Адаптація освітніх програм до потреб здобувачів освіти з міграційним досвідом потребує комплексного поєднання мовної підтримки, педагогічної адаптації та організаційної допомоги освітнім закладам. Практика міжнародних освітніх систем свідчить про ефективність використання комплексних моделей інтеграції, що передбачають попередню діагностику освітнього досвіду здобувачів освіти, інтеграцію мовної підтримки в предметне навчання та розвиток інституційних механізмів підтримки закладів загальної середньої освіти. Застосування таких підходів створює передумови для забезпечення рівного доступу до якісної освіти та підвищення ефективності інтеграції здобувачів освіти з різним освітнім досвідом.

Важливого значення в умовах сучасних соціальних трансформацій набуває розвиток міжкультурної педагогіки як інструмент формування інклюзивного освітнього середовища. Інтеграція міжкультурного компонента у зміст навчання, організацію освітнього процесу та систему взаємодії закладів загальної середньої освіти з родинами сприяє формуванню толерантності, розвитку комунікативних компетентностей і зміцненню соціальної згуртованості. Використання культурно чутливих педагогічних підходів, формувального оцінювання та відновних практик забезпечує створення безпечного, відкритого та підтримувального освітнього простору. Реалізація таких підходів посилює здатність освітньої системи ефективно реагувати на сучасні демографічні, соціальні та культурні виклики.

Узагальнення наведених положень засвідчує, що подальший розвиток освітньої політики України потребує поєднання реформ у сфері вищої освіти, ефективного управління освітньою міграцією та впровадження міжкультурних

педагогічних підходів у шкільній освіті. Така інтегрована модель розвитку створює передумови для зміцнення людського капіталу, підвищення міжнародної конкурентоспроможності освітньої системи та формування стійкого соціально-економічного підґрунтя розвитку держави.

Цифрова трансформація освіти є невіддільним складником розвитку сучасного суспільства, забезпечуючи інтеграцію освітніх процесів у глобальний інформаційний простір. Її ефективність визначається поєднанням технологічних, соціально-економічних та інституційних чинників, серед яких ключове значення мають доступ до цифрових ресурсів і рівень сформованості цифрових компетентностей. Розвиток цифрових платформ підвищує гнучкість освітніх систем, розширює можливості професійного розвитку та сприяє формуванню культури безперервного навчання. Подальший розвиток онлайн-освіти пов'язаний із поглибленням інтеграції цифрових технологій, підвищенням якості освітнього контенту та забезпеченням рівного доступу до освітніх можливостей.

Інтеграція штучного інтелекту в освітню діяльність формує нову модель навчання, орієнтовану на індивідуалізацію, гнучкість і аналітичну підтримку прийняття рішень. Використання ШІ розширює доступ до освітніх ресурсів і посилює можливості самостійного навчання. Водночас ефективність його застосування залежить від рівня цифрової грамотності учасників освітнього процесу та дотримання етичних стандартів. У цих умовах штучний інтелект поступово закріплюється як системоутворювальний елемент цифрової трансформації освіти.

Нормативна база академічної мобільності в Україні є комплексною та гармонізованою з європейськими стандартами, що створює правові передумови для інтеграції в European Higher Education Area. Вона поєднує міжнародні принципи визнання кваліфікацій із деталізованими національними процедурами реалізації мобільності, забезпечуючи прозорість і взаємне визнання результатів навчання. Водночас подальший розвиток потребує посилення практичної імплементації нормативних положень та їхньої адаптації до сучасних умов функціонування освітньої системи.

Програма Erasmus+ є ключовим фінансовим і організаційним інструментом інтеграції України в європейський освітній простір, забезпечуючи значний обсяг академічної мобільності та міжнародної співпраці. Динаміка участі свідчить про зростання інституційної активності та поступове

відновлення мобільності після кризових періодів, зокрема через збільшення кількості ad-hoc проєктів після 2022 р., проте зберігається дисбаланс між вихідною та вхідною мобільністю, а також концентрація фінансування в провідних університетах. Загалом Erasmus+ формує багаторівневу модель підтримки, що сприяє модернізації освіти, розвитку людського капіталу та посиленню позицій України в глобальному освітньому середовищі.

Нормативне забезпечення програм подвійного дипломування в Україні перебуває на етапі активного формування та гармонізації з європейськими підходами, що проявляється в поєднанні міжнародних принципів визнання кваліфікацій із національними механізмами регулювання. Важливим кроком у цьому напрямі стало ухвалення Наказу МОН України від 27 березня 2025 р. № 518, який систематизує підходи до реалізації узгоджених спільних освітніх програм і видачі подвійних дипломів. Це свідчить про поступовий перехід від фрагментарної практики до інституційно врегульованої моделі їхнього функціонування.

Аналіз практичних кейсів українських закладів вищої освіти підтверджує різноманітність моделей реалізації програм подвійного дипломування – від інтегрованих магістерських програм до поетапних бакалаврських траєкторій. Досвід Українського католицького університету, Національного університету «Львівська політехніка», Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу та Національного університету біоресурсів і природокористування України демонструє орієнтацію на співпрацю з провідними європейськими університетами та адаптацію освітніх програм до міжнародних стандартів. Водночас відмінності в моделях організації навчання відображають рівень інтеграції та інституційної спроможності конкретних університетів.

Програми подвійного дипломування забезпечують суттєві переваги для системи вищої освіти, зокрема підвищення якості освітніх програм, розвиток академічної мобільності, зростання конкурентоспроможності випускників і посилення міжнародної репутації університетів. Водночас їхня реалізація супроводжується низкою обмежень, пов'язаних із фінансовою доступністю, складністю адміністративних процедур, необхідністю гармонізації навчальних планів і відмінностями в підходах до забезпечення якості. Це визначає потребу в подальшому вдосконаленні нормативної бази й управлінських механізмів

реалізації таких програм.

Реалізація Цілі сталого розвитку 4 в Україні відбувається в умовах суттєвих зовнішніх і внутрішніх обмежень, що впливають як на доступність, так і на якість освіти. Позитивні тенденції, зокрема зростання рівня цифровізації (до 98–100 % підключення закладів загальної середньої освіти до інтернету) та збереження високих показників завершення освіти, поєднуються з проблемами ефективності навчання та нерівномірності освітніх результатів. Водночас рівень державних видатків на освіту залишається нестабільним, що обмежує можливості системного розвитку освітнього середовища. Це зумовлює необхідність переходу від кількісних показників охоплення до якісних характеристик освіти, орієнтованих на результати навчання та формування компетентностей.

Інклюзивна освіта в Україні перебуває на етапі активного розвитку, однак її ефективність обмежується впливом системних чинників, серед яких ключовими є демографічне скорочення, нерівномірність фінансового забезпечення та наслідки воєнного впливу. Попри розширення інклюзивних практик, освітня система поки не забезпечує повною мірою рівні можливості для всіх категорій здобувачів освіти. Особливо вразливими залишаються діти з інвалідністю, внутрішньо переміщені особи та представники соціально незахищених груп. Подальший розвиток інклюзивної освіти має базуватися на поєднанні ресурсного забезпечення, інституційної координації та впровадження сучасних освітніх підходів.

Узагальнення результатів дослідження дає змогу розглядати сучасну модель розвитку освітньої системи України як комплексну та багаторівневу, що поєднує інституційні, фінансові та аналітичні механізми управління. Її ефективність значною мірою залежить від узгодженості державної політики, діяльності освітніх установ, взаємодії з бізнесом і міжнародними партнерами. Подальший розвиток системи має бути спрямований на зміцнення фінансової стійкості, цифровізацію управлінських процесів і вдосконалення механізмів оцінювання результативності освіти. Такий підхід створює передумови для підвищення якості освіти, її відповідності потребам ринку праці та забезпечення довгострокового соціально-економічного розвитку держави.

ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ СЛОВНИК

А

Автоматизована система інклюзивно-ресурсних центрів (*Automated system of inclusive resource centers*) – автоматизована система збирання, оброблення, зберігання та захисту інформації щодо осіб з особливими освітніми потребами та суб'єктів освітньої діяльності, що використовується для забезпечення права таких осіб на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#Text>].

Автоматизований інформаційний комплекс освітнього менеджменту (AIKOM) (*Automated Information Complex of Educational Management, AICEM*) – програмно-апаратний комплекс, що використовується для електронної організації процедур зарахування, переведення та відрахування здобувачів освіти [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0564-18#Text>].

Автономія закладу вищої освіти (*Autonomy of higher education institution*) – це самостійність, незалежність і відповідальність закладу вищої освіти в прийнятті рішень щодо розвитку академічних свобод, організації освітнього процесу, здійснення наукових досліджень, внутрішнього управління, економічної та кадрової політики в межах, визначених законодавством. Вона є передумовою інституційної стійкості та інноваційного розвитку університетів [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>].

Автор (*Author*) – фізична особа, яка своєю інтелектуальною працею створила академічний твір або навчальну роботу (повністю чи частково) [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4742-20#Text>].

Адаптація змісту навчального предмета (*Adaptation of curriculum content*) – зміна методів і способів навчання, а також рівня складності завдань з урахуванням індивідуальних потреб здобувачів освіти з особливими освітніми потребами без зміни загального обсягу навчального навантаження та очікуваних результатів навчання [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text>].

Адреса покинутого місця проживання (*Address of the abandoned place of residence*) – адреса місця проживання особи на момент виникнення

обставин, що спричинили переміщення, яка визнається «адресою покинутого місця проживання» [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1706-18#Text>].

Академічна еліта (*Academic elite*) – це група провідних учених, які мають високий рівень міжнародного визнання, значну кількість цитувань, престижні наукові нагороди та вагомий вплив на розвиток світової науки. До неї належать лауреати міжнародних премій і дослідники зі статусом Highly Cited Researchers. У рейтингу ARWU наявність такої групи істотно підвищує позиції університету [<https://clarivate.com/highly-cited-researchers>].

Академічна інтеграція (*Academic integration*) – це процес включення університету в міжнародні освітні та наукові мережі через спільні програми, дослідження та стратегічні партнерства. Вона забезпечує доступ до глобальних ресурсів, підвищує якість підготовки кадрів і сприяє зростанню міжнародної репутації. У рейтингах інтеграція опосередковано впливає на більшість ключових індикаторів [<https://www.eua.eu>].

Академічна доброчесність (*Academic integrity*) – сукупність етичних цінностей, принципів і правил, яких мають дотримуватися суб'єкти академічної діяльності в процесі навчання, викладання та наукових досліджень [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4742-20#Text>].

Академічна мобільність (*Academic mobility*) – можливість учасників освітнього процесу навчатися, викладати, стажуватися чи проводити наукову діяльність в іншому закладі вищої освіти (науковій установі) на території України чи поза її межами [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>].

Академічна мобільність (*Academic mobility*) – це можливість здобувачів вищої освіти, викладачів і науковців здійснювати навчання, викладання, стажування та дослідження в закладах вищої освіти інших країн із подальшим визнанням результатів навчання та професійної діяльності. Вона спрямована на розвиток міжкультурної взаємодії, підвищення якості освіти та формування спільного європейського освітнього простору [https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf].

Академічна репутація (*Academic reputation*) – це інтегрована характеристика рівня міжнародного визнання університету в науково-освітньому середовищі, що формується на основі експертних оцінок дослідників і викладачів щодо якості наукових досліджень, освітніх програм та інституційного впливу. У міжнародних рейтингах вона використовується як

індикатор довіри, престижу та конкурентоспроможності закладу вищої освіти [<https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings/methodology>].

Академічна свобода (*Academic freedom*) – самостійність і незалежність учасників освітнього процесу під час провадження педагогічної, науково-педагогічної, наукової та/або інноваційної діяльності, що здійснюється на засадах свободи слова й творчості, поширення знань та інформації, проведення наукових досліджень і використання їх результатів та реалізується з урахуванням обмежень, встановлених законодавством [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>].

Академічний престиж (*Academic prestige*) – це рівень міжнародного визнання університету як центру високоякісної освіти та науки. Він формується через наукові публікації, нагороди, партнерства та участь у глобальних дослідницьких проектах. У рейтингах престиж тісно пов'язаний із репутаційними показниками та впливає на привабливість установи для здобувачів вищої освіти та дослідників [<https://www.topuniversities.com>].

Академічний твір (*Academic work*) – результат наукової або освітньої діяльності, представлений у формі дисертації, наукової статті, монографії, підручника, кваліфікаційної чи курсової роботи або іншого виду роботи, визначеного нормативними документами [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4742-20#Text>].

Антидискримінаційна експертиза (*Anti-discrimination review*) – аналіз проектів нормативно-правових актів, за результатами якого надається висновок щодо їхньої відповідності принципу недискримінації [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5207-17/ed30000101#Text>].

Асинхронний режим навчання (*Asynchronous learning mode*) – форма взаємодії учасників дистанційного навчання, за якої освітня комунікація відбувається з часовою затримкою за допомогою електронної пошти, освітніх платформ, форумів або інших цифрових засобів [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20#Text>].

Асистент дитини (*Child assistant*) – соціальний працівник, один із батьків або уповноважена ними особа, яка забезпечує задоволення освітніх і соціальних потреб дитини зі складними порушеннями розвитку під час її перебування в закладі освіти [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2541-19#Text>].

Асистент учителя (*Teacher assistant*) – педагогічний працівник, який забезпечує особистісно орієнтоване спрямування освітнього процесу та допомагає організовувати навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2541-19#Text>].

Б

Безпечне освітнє середовище (*Safe educational environment*) – сукупність умов у закладі освіти, що унеможливають заподіяння учасникам освітнього процесу фізичної, майнової та/або моральної шкоди, зокрема внаслідок недотримання вимог санітарних, протипожежних та/або будівельних норм і правил, законодавства щодо кібербезпеки, захисту персональних даних, безпечності та якості харчових продуктів та/або надання неякісних послуг із харчування, шляхом фізичного та/або психологічного насильства, експлуатації, дискримінації за будь-якою ознакою, приниження честі, гідності, ділової репутації (зокрема шляхом булінгу (цькування), поширення неправдивих відомостей тощо), пропаганди та/або агітації, зокрема з використанням кіберпростору, а також унеможливають вживання на території та в приміщеннях закладу освіти алкогольних напоїв, тютюнових виробів, наркотичних засобів, психотропних речовин [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>].

Бібліометричний аналіз (*Bibliometric analysis*) – це система кількісних методів оцінювання наукової діяльності на основі статистичних даних про публікації, цитування, співавторство та наукову видимість. Він дає змогу визначати рівень наукового впливу дослідників і установ, порівнювати результативність університетів і галузей знань та використовується як головний інструмент вимірювання дослідницької продуктивності в міжнародних рейтингах [<https://www.scopus.com/sources>].

Біометрична ідентифікація (*Biometric identification*) – автоматизоване встановлення особи шляхом порівняння її біометричних характеристик (обличчя, голос, рухи, фізіологічні параметри) з даними, що містяться в базах даних [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ:L_202401689]

Біометрична категоризація (*Biometric categorisation*) – процес віднесення особи до певних категорій (вік, стать, поведінкові чи соціальні

характеристики) на основі її біометричних даних [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ:L_202401689].

Біометричні дані (*Biometric data*) – персональні дані, отримані в результаті технічної обробки фізичних, фізіологічних або поведінкових характеристик особи, що дають змогу її ідентифікувати або автентифікувати [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ:L_202401689].

Булінг (цькування) (*Bullying*) – систематичне вчинення учасниками освітнього процесу діянь психологічного, фізичного, економічного чи сексуального характеру, зокрема із застосуванням електронних комунікацій, що спрямовані на приниження честі та гідності особи або створення ворожого освітнього середовища [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0111-20#Text>].

В

Велика мовна модель (*Large Language Model, LLM*) – клас моделей штучного інтелекту, побудованих на основі глибокого навчання, які навчаються на великих масивах текстових даних і здатні генерувати, аналізувати та інтерпретувати природну мову [<https://storage.thedigital.gov.ua/files/2/72/389a01ab0cc82040dfe172f94d1af720.pdf>].

Відкрита наука (*Open Science*) – це сучасний підхід до організації наукових досліджень, що передбачає вільний і відкритий доступ до результатів досліджень, наукових даних, публікацій та інфраструктури. Вона сприяє розвитку міжнародної співпраці, підвищенню прозорості досліджень, якості наукової діяльності та інтеграції освітніх і дослідницьких інституцій у глобальні наукові мережі [<https://www.oecd.org/science>; <https://ec.europa.eu/research>].

Відповідальні працівники (*Responsible staff members*) – працівники закладів освіти або органів управління у сфері освіти, які відповідно до посадових обов'язків або наказу керівника забезпечують організацію зарахування дітей, переведення та відрахування здобувачів освіти із використанням електронних інформаційних систем [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0564-18#Text>].

Відповідальні працівники (*Responsible staff*) – працівники закладів освіти або органів управління освітою, які забезпечують організацію процедур зарахування, переведення та відрахування здобувачів освіти із

використанням електронних систем
[<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0564-18#Text>].

Відрахування здобувачів освіти (*Student expulsion / withdrawal*) – припинення навчання учня в закладі освіти, що здійснюється відповідно до встановленої процедури та оформлюється наказом керівника закладу освіти [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0564-18#Text].

Вільні місця (*Vacant places*) – місця в закладі освіти, на які може бути зарахована дитина в межах спроможності закладу та нормативної наповнюваності класів [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0564-18#Text].

Внутрішній акт (*Internal regulation act*) – офіційний документ закладу освіти чи наукової установи, затверджений у встановленому порядку, що регулює питання академічної доброчесності та внутрішніх процедур [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4742-20#Text].

Внутрішньо переміщена особа (ВПО) (*Internally displaced person, IDP*) – громадянин України, іноземець або особа без громадянства, яка перебуває в Україні на законних підставах і має право на постійне проживання в Україні, яку змусили залишити/покинути місце проживання через збройний конфлікт, тимчасову окупацію, насильство, порушення прав людини чи надзвичайні ситуації [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1706-18#Text].

Внутрішня система забезпечення якості освіти (*Internal Quality Assurance System*) – це комплекс політик, процедур, критеріїв і ресурсів, що реалізуються закладом освіти з метою забезпечення академічної доброчесності, об'єктивного оцінювання результатів навчання, ефективності педагогічної діяльності та управління освітнім процесом. Вона охоплює стратегічне планування, інформаційні системи, кадрове забезпечення та формування інклюзивного освітнього середовища [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text].

Возз'єднання сім'ї (*Family reunification*) – в'їзд і тимчасове або постійне проживання в Україні членів сім'ї іноземця/особи без громадянства, які проживають в Україні на законних підставах, з метою спільного проживання [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3773-17].

Г

Галюцинації (*Hallucination*) – явище, за якого система штучного інтелекту генерує неточну, вигадану або фактично хибну інформацію, подаючи її як достовірну [https://storage.thedigital.gov.ua/files/2/72/389a01ab0cc82040dfe172f94d1af720.pdf].

Генеративний штучний інтелект (*Generative Artificial Intelligence, GenAI*) – різновид штучного інтелекту, що використовується для створення нового контенту (текстів, зображень, аудіо, відео, коду) на основі навчання на великих наборах даних [https://storage.thedigital.gov.ua/files/2/72/389a01ab0cc82040dfe172f94d1af720.pdf].

Глобальна конкурентоспроможність університету (*Global university competitiveness*) – це його здатність ефективно функціонувати та розвиватися в умовах міжнародної конкуренції на ринку освітніх і наукових послуг. Вона формується через якість навчання, рівень досліджень, міжнародну співпрацю та інноваційну активність. Міжнародні рейтинги є головним інструментом її вимірювання [https://www.weforum.org].

Грамотність у галузі ШІ (*AI Literacy*) – сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують здатність розуміти принципи функціонування систем штучного інтелекту, критично оцінювати результати та відповідально застосовувати їх у практичній діяльності [https://storage.thedigital.gov.ua/files/2/72/389a01ab0cc82040dfe172f94d1af720.pdf].

Д

Двоциклова система вищої освіти (*Two-Cycle Degree System*) – це модель організації освітніх програм, що передбачає поділ навчання на два головні рівні: бакалаврський і магістерський (з подальшим докторським). Перший цикл забезпечує базову професійну підготовку, другий – поглиблену наукову та фахову спеціалізацію відповідно до потреб ринку праці та суспільства [https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf].

Децентралізація освіти (*Decentralization of education*) – це процес передавання повноважень у сфері управління, фінансування та організації освітніх послуг від центральних органів влади до місцевих громад і закладів освіти. Вона спрямована на підвищення ефективності управління, адаптацію освіти до регіональних потреб і посилення відповідальності місцевих органів влади за якість освітніх послуг [<https://www.oecd.org/education/innovation-education/centreforeffectivelearningenvironmentsceleb/><https://unesdoc.unesco.org/>].

Джерело інформації (*Source of information*) – будь-який носій інформації (друкований, електронний, архівний, цифровий або усний), з якого отримано дані для використання в академічній або навчальній роботі [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4742-20#Text>].

Дискримінація (*Discrimination*) – ситуація, за якої особа або група осіб за певними ознаками (раси, кольору шкіри, політичних чи релігійних переконань, статі, віку, інвалідності, етнічного або соціального походження, громадянства, місця проживання, мовних чи інших ознак) зазнає обмеження у визнанні, реалізації або користуванні правами і свободами [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5207-17/ed30000101#Text>].

Дискримінація за ознакою інвалідності (*Discrimination on the basis of disability*) – будь-яке розмежування, виключення або обмеження за ознакою інвалідності, яке має на меті або своїм наслідком порушення чи обмеження реалізації прав людини і основних свобод нарівні з іншими особами [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text].

Дистанційна форма здобуття освіти (*Distance form of education*) – форма організації освітнього процесу, що здійснюється за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій і передбачає опосередковану взаємодію учасників освітнього процесу [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20#Text>].

Дистанційне навчання (*Distance learning*) організація освітнього процесу в умовах віддаленості його учасників, що передбачає їхню опосередковану взаємодію в електронному освітньому середовищі з використанням інформаційно-комунікаційних технологій [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20#Text>].

Дитина, розлучена із сім'єю (*Separated child*) – особа віком до вісімнадцяти років, яка прибуває чи прибула на територію України без

супроводу батьків чи одного з них, діда чи баби, повнолітніх брата чи сестри, опікуна чи піклувальника, призначених відповідно до законодавства країни походження, або інших повнолітніх осіб, які до прибуття в Україну добровільно чи в силу звичаю країни походження взяли на себе відповідальність за виховання дитини. [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3773-17>].

Дипфейк (*Deepfake*) – синтетичний цифровий контент, створений або змінений за допомогою штучного інтелекту, який імітує реальні зображення, відео чи аудіо з метою введення в оману [<https://storage.thedigital.gov.ua/files/2/72/389a01ab0cc82040dfe172f94d1af720.pdf>].

Діти, які мають право на першочергове зарахування (*Children with priority enrolment rights*) – діти, що проживають або перебувають на території обслуговування відповідного закладу освіти [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0564-18#Text>].

Додаток до диплома (*Diploma supplement*) – це стандартизований документ, що містить інформацію про зміст, рівень, результати та статус отриманої освіти. Він забезпечує прозорість кваліфікацій, полегшує міжнародне визнання дипломів і сприяє академічній та професійній мобільності випускників [https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf].

Допоміжні засоби для навчання (*Assistive learning tools*) – пристрої, обладнання, засоби та технології, що використовуються з технічною, дидактичною, методичною, функціональною, навчально-розвивальною, ігровою або комунікативною метою для покращення навчальної діяльності, розвитку навичок комунікації та забезпечення підтримки осіб з особливими освітніми потребами в освітньому процесі [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1289-2020-%D0%BF#Text>].

Дослідницька продуктивність (*Research productivity*) – це рівень результативності наукової діяльності університету, що визначається обсягами публікацій, участю в грантових програмах, міжнародних проєктах і науковим впливом досліджень. Вона відображає здатність установи генерувати нові знання та інтегруватися у світову наукову систему. У рейтингах цей показник є ключовим чинником позиціонування [<https://www.scimagojr.com>].

Е

Екстернатна форма здобуття освіти (*External form of education / externship*) – індивідуальна форма навчання, за якої учень самостійно опановує освітню програму та проходить оцінювання в закладі освіти [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0184-16#Text>].

Електронне освітнє середовище (*Electronic educational environment*) – сукупність умов навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти, що забезпечується за допомогою сучасних цифрових та інформаційно-комунікаційних технологій [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20#Text>].

Електронні освітні ресурси (*Electronic educational resources*) – цифрові засоби навчання, що розміщуються на електронних носіях або в інформаційно-комунікаційних системах і використовуються для вивчення навчальних предметів або інтегрованих курсів [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20#Text>].

Є

Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система (ЄКТС) (*European Credit Transfer and Accumulation System, ECTS*) – це система трансферу та накопичення кредитів, що використовується в Європейському просторі вищої освіти з метою надання, визнання та підтвердження кваліфікацій і освітніх компонентів. Вона ґрунтується на визначенні навчального навантаження, необхідного для досягнення результатів навчання, а також сприяє академічній мобільності здобувачів вищої освіти [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>].

Європейська система трансферу та накопичення кредитів (*European Credit Transfer and Accumulation System, ECTS*) – це стандартизована система оцінювання навчального навантаження здобувачів вищої освіти, що забезпечує порівнюваність освітніх програм, визнання результатів навчання та сприяє академічній мобільності. Вона використовується як інструмент інтеграції формальної та неформальної освіти в межах Європейського простору вищої освіти [https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf].

Європейський вимір у вищій освіті (*European dimension in higher education*) – це інтеграція європейських цінностей, стандартів і практик у зміст освітніх програм, наукову діяльність і систему управління університетів. Він реалізується через міжуніверситетську співпрацю, спільні програми навчання, мобільність і міжнародні дослідницькі проекти [https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf].

Європейський підхід до забезпечення якості спільних програм (*European Approach for Quality Assurance of Joint Programmes*) – система узгоджених стандартів і процедур зовнішнього оцінювання спільних освітніх програм у межах Європейського простору вищої освіти, що передбачає єдину акредитацію без додаткових національних вимог [<https://osvita.ua/doc/files/news/944/94466/67f8e9650caae643863948.pdf>].

Європейський простір вищої освіти (*European Higher Education Area*) – інтегрована система співпраці країн – учасниць Болонського процесу, спрямована на уніфікацію стандартів вищої освіти, взаємне визнання дипломів і розвиток академічної мобільності. Він забезпечує підвищення якості освіти та інтеграцію національних систем в європейський освітній простір [<https://ehea.info/> <https://www.ehea.info/page-standards-guidelines>].

Єдиний державний вебпортал електронних послуг (*Unified State Web Portal of Electronic Services*) – державна електронна платформа для надання адміністративних послуг, зокрема у сфері освіти (Портал «Дія») [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0564-18#Text>].

Ж

Жеребкування (*Lottery selection procedure*) – спосіб конкурсного відбору дітей для зарахування на вільні місця в разі перевищення кількості заяв над кількістю місць [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0564-18#Text>].

Жеребкування (*Lottery selection*) – спосіб конкурсного відбору дітей для зарахування на вільні місця в закладі освіти [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0564-18#Text>].

Загальнодоступний простір (*Publicly accessible space*) – фізичний простір, відкритий для невизначеного кола осіб незалежно від форми власності, за умови виконання загальних умов доступу (наприклад, придбання квитка або реєстрація) [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ:L_202401689].

Забезпечення якості вищої освіти (*Quality assurance in higher education*) – це система внутрішніх і зовнішніх механізмів оцінювання освітньої діяльності закладів вищої освіти, спрямована на підвищення ефективності навчання, прозорості управління та відповідності європейським стандартам. Вона базується на розвитку спільних критеріїв і методологій оцінювання [https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf].

Загальновідомі обставини, що не потребують доведення (*Well-known circumstances that do not require proof*) – юридична характеристика обставин, пов'язаних із переміщенням, якщо інформація про них підтверджена визначеними законом офіційними джерелами або рішеннями державних органів [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1706-18#Text>].

Заклад освіти (*Educational institution*) – початкова школа, гімназія, ліцей або інший заклад повної загальної середньої освіти, що забезпечує здобуття початкової, базової та/або профільної середньої освіти [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0564-18#Text>].

Законні представники дитини (*Legal representatives of a child*) – батьки/усиновлювачі/опікуни/піклувальники та інші визначені законом особи, які несуть відповідальність за дитину (зокрема призначені до прибуття в Україну) [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3773-17>].

Запит (*Prompt*) – текстова або мультимодальна інструкція, яку користувач надає системі штучного інтелекту для отримання відповіді або генерації контенту [<https://storage.thedigital.gov.ua/files/2/72/389a01ab0cc82040dfe172f94d1af720.pdf>].

Зарахування здобувачів освіти (*Student enrolment*) – процедура прийняття дитини до закладу освіти для здобуття повної загальної середньої освіти, що здійснюється на підставі наказу керівника закладу освіти [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0564-18#Text>].

Збройний конфлікт (*Armed conflict*) – підстава/обставина, що спричиняє переміщення особи та є елементом визначення ВПО [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1706-18#Text>].

Здорове освітнє середовище (*Healthy educational environment*) – сукупність умов, заходів і правил у закладі освіти, що спрямовані на формування культури здорового способу життя (знань, навичок, здатності та усвідомленої потреби) в усіх учасників освітнього процесу і зміцнення здоров'я здобувачів освіти у безпечному освітньому середовищі, зокрема шляхом організації оптимального розподілу рухової активності, фізичних та інтелектуальних навантажень і відпочинку, психологічного та/або психолого-педагогічного супроводу, формування культури особистої гігієни, здорового харчування, безпекового, екологічного мислення та поведінки, у тому числі в інформаційному (зокрема цифровому) середовищі, культури діалогу та ненасильницької, безконфліктної комунікації, проведення профілактичних і просвітницьких заходів, застосування ергономічних підходів у створенні освітнього середовища [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>].

Зовнішня система забезпечення якості освіти (*External quality assurance system*) – це сукупність незалежних процедур, інструментів і організаційних механізмів державного та громадського контролю, спрямованих на оцінювання відповідності освітньої діяльності встановленим стандартам. Вона передбачає ліцензування, акредитацію освітніх програм, інституційний аудит, зовнішнє оцінювання та моніторинг якості освіти [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>].

I

Індекс глобальної конкурентоспроможності (*Global Competitiveness Index*) – інтегральний показник Всесвітнього економічного форуму, що вимірює спроможність країн забезпечувати економічну ефективність та інноваційний розвиток. Він охоплює інституційні, інфраструктурні, освітні, технологічні та ринкові компоненти. Індекс використовується для міжнародних порівнянь та оцінювання результативності державної політики у сфері розвитку людського потенціалу [https://data360.worldbank.org/en/dataset/WEF_GCI].

Індекс глобальної конкурентоспроможності талантів (*Global Talent Competitiveness Index*) – міжнародний рейтинг, що оцінює здатність країн

формувати, залучати, розвивати та утримувати людський капітал. Він охоплює інституційні умови, освітню систему, ринок праці, інноваційне середовище та соціальну стабільність. Індекс використовується для аналізу ефективності політики у сфері розвитку талантів та інтелектуальних ресурсів [<https://www.insead.edu/global-talent-competitiveness-index>].

Індекс людського розвитку (*Human Development Index*) – комплексний показник Програми розвитку ООН, що відображає рівень соціально-економічного розвитку країни через поєднання показників освіти, здоров'я та доходів. Він використовується для оцінювання якості життя населення та ефективності соціальної політики. Особливу роль у структурі HDI відіграють показники тривалості та доступності освіти [<https://hdr.undp.org/data-center/human-development-index#/indicies/HDI>].

Індивідуальна програма розвитку (*Individual development program*) – документ, що забезпечує індивідуалізацію навчання особи з особливими освітніми потребами, визначає перелік необхідних психолого-педагогічних і корекційних послуг та розробляється групою фахівців із залученням батьків дитини для визначення навчальних стратегій і підходів до навчання [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2541-19#Text>].

Індивідуальна програма розвитку (*Individual development program*) – документ, що визначає індивідуальні особливості освітньої діяльності особи з особливими освітніми потребами, необхідні психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги, а також допоміжні засоби для навчання, що використовуються під час освітнього процесу [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1289-2020-%D0%BF#Text>].

Індивідуальна форма здобуття освіти (*Individual form of education*) – форма організації освітнього процесу, що передбачає персоналізоване навчання здобувача освіти (екстернат, сімейна форма, педагогічний патронаж) [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0184-16#Text>].

Інклюзивне навчання (*Inclusive education*) – система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>].

Інклюзивне освітнє середовище (*Inclusive educational environment*) – сукупність умов, способів і засобів їхньої реалізації для спільного навчання,

виховання, розвитку та соціалізації здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб і можливостей [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2541-19#Text>].

Інноваційний потенціал освіти (*Educational innovation capacity*) – здатність освітньої системи до впровадження нових технологій, методики навчання, управлінські рішення та цифрові інструменти. Він формується завдяки інвестиціям в людський капітал, наукові дослідження, цифрову інфраструктуру та в міжнародну співпрацю. Високий рівень інноваційного потенціалу сприяє розвитку економіки знань [<https://ehea.info/>; <https://www.ehea.info/page-standards-guidelines>; <https://www.oecd.org/education/innovation/>].

Іноземець (*Foreigner*) – особа, яка не перебуває в громадянстві України і є громадянином (підданим) іншої держави (держав) [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3773-17>].

Іноземці та особи без громадянства, які перебувають на території України на законних підставах (*Foreigners and stateless persons legally staying in Ukraine*) – особи, які в'їхали в Україну в установленому порядку та постійно чи тимчасово проживають або тимчасово перебувають в Україні [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3773-17>].

Іноземці та особи без громадянства, які постійно проживають в Україні (*Foreigners and stateless persons permanently residing in Ukraine*) – особи, які отримали посвідку на постійне проживання (якщо інше не встановлено законом) [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3773-17>].

Іноземці та особи без громадянства, які тимчасово перебувають на території України (*Foreigners and stateless persons temporarily staying in Ukraine*) – особи, які перебувають в Україні протягом дії візи або на строк, установлений законодавством/міжнародним договором, або якщо строк перебування продовжено [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3773-17>].

Іноземці та особи без громадянства, які тимчасово проживають в Україні (*Foreigners and stateless persons temporarily residing in Ukraine*) – особи, які отримали посвідку на тимчасове проживання або строк проживання яких продовжено в установленому порядку [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3773-17>].

Інституційна стратегія розвитку (*Institutional Development Strategy*) – це система довгострокових цілей, пріоритетів і заходів університету, спрямованих на підвищення якості освіти, науки та управління. Вона враховує

ресурсні можливості, зовнішні виклики та вимоги міжнародних рейтингів. Успішна стратегія забезпечує стабільне зростання конкурентоспроможності закладу [<https://www.oecd.org/education>].

Інституційне партнерство (*Institutional partnership*) – це форма довгострокової співпраці між закладами освіти, науковими установами та міжнародними організаціями, спрямована на спільну реалізацію освітніх, наукових і управлінських проєктів. Воно охоплює розроблення спільних програм, обмін персоналом, трансфер технологій і координацію стратегій розвитку [<https://www.eua.eu>; <https://www.oecd.org/education>].

Інституційне середовище освіти (*Educational Institutional Environment*) – система правових, організаційних та управлінських норм, що регулюють функціонування освітньої сфери. Воно визначає умови фінансування, акредитації, управління та взаємодії закладів освіти з державою і ринком праці. Якість інституційного середовища безпосередньо впливає на результативність освітніх реформ [<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/10005/1/інституційне%20освітнє%20середовище.pdf>].

Інтернаціоналізація освіти (*Internationalisation of higher education*) – це процес системного впровадження міжнародного виміру в освітню, наукову та управлінську діяльність університетів. Вона охоплює академічну мобільність, спільні освітні програми, міжнародні дослідження та залучення іноземних здобувачів вищої освіти та викладачів. У рейтингових системах цей показник відображає рівень відкритості закладу до глобальної співпраці [<https://www.unesco.org/en/higher-education/internationalization>].

Інформаційно-комунікаційна система дистанційного навчання (електронна освітня платформа) (*Information and communication system for distance learning / e-learning platform*) – програмно-технічний комплекс, що забезпечує доступ до електронних освітніх ресурсів, організацію навчального процесу та взаємодію учасників дистанційного навчання [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20#Text>].

Інформаційно-комунікаційні технології дистанційного навчання (*Information and communication technologies for distance learning*) – технології створення, зберігання та використання електронних освітніх ресурсів і забезпечення освітнього процесу за допомогою програмного

забезпечення та засобів електронного зв'язку
[<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20#Text>].

К

Команда психолого-педагогічного супроводу (*Psychological and pedagogical support team*) – група фахівців закладу освіти, яка розробляє індивідуальну програму розвитку особи з особливими освітніми потребами та визначає форми підтримки, необхідні для її навчання
[<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1289-2020-%D0%BF#Text>].

Комплексна оцінка (*Comprehensive assessment*) – збір та інтерпретація інформації про особливості розвитку особи з метою визначення її особливих освітніх потреб, освітніх труднощів і розроблення рекомендацій щодо індивідуальної освітньої траєкторії, адаптації чи модифікації освітньої програми та організації освітнього середовища
[<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#Text>].

Комунікація (*Communication*) – процес обміну інформацією, що включає мови, відображення тексту, шрифт Брайля, тактильну комунікацію, великий шрифт, доступні мультимедійні засоби, а також письмові, аудіо та прості для читання формати, доповнювальні та альтернативні способи, засоби та формати комунікації, зокрема доступні інформаційно-комунікаційні технології
[https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text].

Корекційно-розвиткова робота (*Corrective and developmental work*) – комплекс педагогічних і психологічних заходів, спрямованих на розвиток пізнавальних, комунікативних і соціальних навичок осіб з особливими освітніми потребами з урахуванням їхніх індивідуальних освітніх труднощів
[<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/765-2021-%D0%BF#Text>].

Корекційно-розвиткові послуги (*Corrective and developmental services*) – комплексна система заходів супроводження дитини з особливими освітніми потребами в процесі навчання, спрямована на корекцію порушень шляхом розвитку особистості, її пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери та мовлення
[<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2541-19#Text>].

Користувач системи ШІ / розповсюджувач (*Deployer of AI system*) – фізична або юридична особа, зокрема органи влади, яка використовує систему штучного інтелекту у своїй діяльності, за винятком особистого

непрофесійного використання [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ:L_202401689].

Країна громадянської належності (*Country of citizenship*) – країна (країни), громадянином (підданим) якої (яких) є особа [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3773-17].

Країна попереднього постійного проживання (*Country of previous permanent residence*) – країна, в якій іноземець або особа без громадянства постійно проживали до прибуття в Україну [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3773-17].

Країна походження іноземця або особи без громадянства (*Country of origin of a foreigner or stateless person*) – країна громадянської належності та/або країна попереднього постійного проживання [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3773-17].

Кредит Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи (*ECTS Credit*) – це одиниця вимірювання обсягу навчального навантаження здобувача вищої освіти, необхідного для досягнення визначених результатів навчання. Обсяг одного кредиту становить 30 академічних годин. Нормативне річне навантаження за денною чи дуальною формою навчання дорівнює 60 кредитам ЄКТС, що забезпечує стандартизацію та зіставність освітніх програм [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text].

Кривдник (булер) (*Bully*) – учасник освітнього процесу, зокрема малолітня або неповнолітня особа, яка вчиняє булінг (цькування) щодо іншого учасника освітнього процесу [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0111-20#Text].

Л

Людський капітал (*Human capital*) – сукупність знань, умінь, навичок, здоров'я та соціальних компетентностей, якими володіє населення і які використовуються у виробничій та інноваційній діяльності. Він формується через систему освіти, професійної підготовки та соціального розвитку. У сучасній економіці людський капітал є ключовим ресурсом конкурентоспроможності держави [https://hdr.undp.org/data-center/human-development-index#/indicies/HDI].

М

М'яка сила в освіті (*Soft power in education*) – це здатність держави формувати позитивний міжнародний імідж і чинити вплив на глобальне середовище через привабливість своєї освітньої системи, академічних цінностей і культурних практик. Вона реалізується шляхом програм обмінів, міжнародних стипендій і діяльності університетів та сприяє формуванню довготривалої міжнародної довіри [https://www.oecd.org; https://www.britishcouncil.org].

Медіатека (*Media library*) – бібліотека цифрових носіїв інформації або комп'ютерного та мультимедійного обладнання, підключеного до інтернету, що використовується під час освітнього процесу [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text].

Мережева форма здобуття освіти (*Network form of education*) – форма організації освітнього процесу, що передбачає використання ресурсів декількох закладів освіти для реалізації освітньої програми [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0547-19#Text].

Міжкультурна компетентність (*Intercultural competence*) – це сукупність знань, умінь, навичок і ціннісних установок, що забезпечують ефективну комунікацію та взаємодію представників різних культур у навчальному, науковому й професійному середовищі. Вона формується в процесі міжнародної мобільності, участі в спільних проєктах і мовної підготовки та сприяє розвитку толерантності, міжкультурного діалогу й глобального мислення [https://www.coe.int; https://unesdoc.unesco.org].

Міжнародна академічна мобільність (*Academic mobility*) – це процес тимчасового навчання, викладання чи здійснення наукових досліджень студентів і викладачів в іноземних закладах вищої освіти. Вона сприяє професійному розвитку, поширенню знань і формуванню міжнародних партнерств. У рейтингах мобільність використовується як показник інтеграції університету в глобальний освітній простір [https://erasmus-plus.ec.europa.eu].

Мобільний інклюзивно-ресурсний центр (*Mobile inclusive resource center*) – спеціалізований автомобільний транспортний засіб, обладнаний для проведення комплексної оцінки розвитку особи та забезпечення системного

кваліфікованого супроводу осіб з особливими освітніми потребами [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#Text>].

Мова (*Language*) – це система засобів спілкування, що включає розмовну та жестову мови, а також інші форми нерозмовних мов [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text].

Модифікація змісту навчального предмета (*Modification of curriculum content*) – зміна змісту навчання (шляхом спрощення, виключення, об'єднання тощо) з урахуванням особливих освітніх потреб здобувачів освіти зі зміною загального обсягу навчального навантаження та очікуваних результатів навчання [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text>].

Модифікація змісту навчального предмета (*Modification of curriculum content*) – зміна змісту навчання (шляхом спрощення, виключення, об'єднання тощо) з урахуванням особливих освітніх потреб здобувачів освіти зі зміною загального обсягу навчального навантаження та очікуваних результатів навчання [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text>].

Н

Набір даних (*Dataset*) – структурована сукупність даних, що використовується для навчання, тестування та оцінювання моделей штучного інтелекту

[<https://storage.thedigital.gov.ua/files/2/72/389a01ab0cc82040dfe172f94d1af720.pdf>].

Навчальна робота (*Educational work*) – результат виконання здобувачем освіти навчальних завдань, представлений у текстовій, візуальній, аудіовізуальній, цифровій або іншій формі [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4742-20#Text>].

Навчальний план (*Curriculum*) – документ, що визначає перелік навчальних предметів, їхню послідовність і кількість годин для вивчення [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>].

Навчальні предмети (інтегровані курси) українознавчого компонента (*Ukrainian studies component subjects / integrated courses*) – навчальні дисципліни, передбачені типовими освітніми програмами для дітей, які виїхали з України чи проживають на тимчасово окупованих територіях, і спрямовані

на збереження зв'язку з українською освітньою системою [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20#Text>].

Надзвичайна ситуація природного чи техногенного характеру (*Natural or man-made emergency*) – підстава/обставина, що може спричиняти переміщення та входить до юридичного опису причин внутрішнього переміщення осіб [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1706-18#Text>].

Наукова інфраструктура (*Research infrastructure*) – це сукупність матеріально-технічних, інформаційних і цифрових ресурсів, необхідних для здійснення наукових досліджень. Вона охоплює лабораторії, дослідницьке обладнання, бібліотеки та цифрові платформи. Рівень інфраструктури визначає можливості університету виконувати конкурентоспроможні дослідження та залучати міжнародне фінансування [<https://www.oecd.org/science>].

Непряма дискримінація (*Indirect discrimination*) – ситуація, за якої внаслідок застосування формально нейтральних норм, правил, критеріїв чи практик для певної особи або групи осіб виникають менш сприятливі умови або становище в порівнянні з іншими особами [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5207-17/ed30000101#Text>].

Нормалізація показників (*Indicator normalisation*) – це статистичний метод приведення різномірних даних до порівнюваного вигляду шляхом масштабування, коригування та стандартизації. Вона використовується для усунення впливу розміру університету, галузевих особливостей і регіональних відмінностей. У рейтингах нормалізація забезпечує об'єктивність і справедливість оцінювання [<https://www.shanghairanking.com>].

О

Освітні альянси (*Educational alliances*) – це об'єднання закладів вищої освіти різних країн, створені для спільного розвитку освітніх програм, досліджень та інноваційних практик. Вони забезпечують формування інтегрованих освітніх просторів, спільне використання ресурсів, академічну мобільність і координацію освітньої політики відповідно до європейських стандартів [<https://ec.europa.eu/education>; <https://www.eua.eu>].

Освітні гранти (*Educational grants*) – це цільові фінансові ресурси, що надаються фізичним і юридичним особам для підтримки навчання, наукових

досліджень, академічної мобільності та інституційного розвитку. Вони забезпечують доступ до міжнародних програм фінансування, стимулюють інноваційну діяльність і сприяють підвищенню конкурентоспроможності закладів освіти [<https://ec.europa.eu>; <https://www.worldbank.org>].

Освітні труднощі (*Learning difficulties*) – труднощі в навчанні, що впливають на процес здобуття освіти та результати навчання здобувачів освіти [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#Text>].

Освітній процес (*Educational process*) – система науково-методичних і педагогічних заходів, спрямованих на розвиток особистості шляхом формування та застосування її компетентностей [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>].

Освітня діяльність (*Educational activity*) – діяльність суб'єкта освітньої діяльності, спрямована на організацію, забезпечення та реалізацію освітнього процесу у формальній та/або неформальній освіті [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>].

Освітня доступність (*Educational accessibility*) – можливість усіх соціальних груп отримувати якісну освіту незалежно від місця проживання, соціального статусу, фізичних обмежень чи матеріального становища. Вона охоплює фінансовий, територіальний, цифровий та соціальний складники доступу до навчання і є ключовим принципом інклюзивної освітньої політики [<https://unesdoc.unesco.org/> <https://www.oecd.org/education/>].

Освітня інтеграція (*Educational integration*) – це процес узгодження національної системи освіти з міжнародними стандартами, рамками кваліфікацій, принципами управління та механізмами забезпечення якості. Вона забезпечує взаємне визнання дипломів і кваліфікацій, спільну реалізацію освітніх програм і включення закладів освіти до європейських і глобальних освітніх мереж [<https://ehea.info>; <https://www.eurydice.europa.eu>].

Освітня програма закладу освіти (*Educational programme of an educational institution*) – документ, що визначає зміст, обсяг та очікувані результати навчання здобувачів освіти [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>].

Освітня стійкість (*Educational resilience*) – здатність системи освіти зберігати функціональність, якість і доступність в умовах криз, конфліктів, пандемій і соціальних потрясінь. Вона формується завдяки гнучкому управлінню, використанню цифрових платформ, кадровій підтримці та

міжнародній допомозі [<https://www.worldbank.org/en/topic/education>
<https://www.oecd.org/education/>].

Освітня субвенція (*Educational subvention*) – форма міжбюджетного трансферту, що спрямовується з державного бюджету до місцевих бюджетів для фінансування закладів освіти. Вона забезпечує оплату праці педагогічних працівників і базові потреби навчального процесу. Механізм субвенції відіграє важливу роль у вирівнюванні доступу до якісної освіти [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2456-17/ed20150920#Text>].

Особа без громадянства (*Stateless person*) – особа, яка не розглядається як громадянин будь-якою державою в силу дії її закону [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3773-17>].

Особа з особливими освітніми потребами (*Person with special educational needs*) – особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2541-19#Text>].

Офіційні звіти (повідомлення) міжнародних організацій (*Official reports of international organizations*) – документи, в яких може міститися інформація про обставини переміщення; у такому разі ці обставини вважаються загальновідомими і не потребують доведення [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1706-18#Text>].

Оцінка потреби учня в наданні підтримки (*Assessment of the learner's support needs*) – процес визначення потреби учня в отриманні підтримки в освітньому процесі та встановлення її рівня [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text>].

П

Паспортний документ іноземця (*Foreigner's passport document*) – документ, що підтверджує громадянство іноземця та посвідчує його особу, надає право на в'їзд/виїзд і визнається Україною [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3773-17>].

Педагогічний патронаж (*Pedagogical patronage*) – індивідуальна форма навчання, що передбачає організацію освітнього процесу для здобувачів освіти, які не можуть відвідувати заклад освіти за станом здоров'я або з інших поважних причин [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0184-16#Text>].

Переведення здобувачів освіти (*Student transfer*) – процедура переходу учня з одного закладу освіти до іншого або до наступного класу відповідно до вимог законодавства [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0564-18#Text].

Підбурювання до дискримінації (*Incitement to discrimination*) – вказівки, інструкції або заклики до дискримінації стосовно особи або групи осіб за певними ознаками [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5207-17/ed30000101#Text].

Підтримка в освітньому процесі (*Support in the educational process*) – система заходів, що надається здобувачам освіти постійно чи тимчасово та передбачає створення сприятливих умов для навчання, а також додаткові заходи, спрямовані на подолання освітніх труднощів [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#Text].

Повсюдні прояви насильства (*Widespread violence*) – підстава/обставина, що може спричиняти переміщення та входить до юридичного опису причин внутрішнього переміщення осіб [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1706-18#Text].

Подвійний диплом / ступінь (*Double diploma / degree*) – окремі документи про вищу освіту, що видаються кожним із закладів-партнерів після завершення спільної освітньої програми [https://osvita.ua/doc/files/news/944/94466/67f8e9650caae643863948.pdf].

Подвійний/багатосторонній ступінь (*Double / Multiple degree*) – кваліфікації, що присуджуються окремо кожним із закладів-партнерів за результатами спільної освітньої програми [https://osvita.ua/doc/files/news/944/94466/67f8e9650caae643863948.pdf].

Позитивні дії (*Affirmative actions*) – спеціальні тимчасові заходи, спрямовані на усунення юридичної чи фактичної нерівності в можливостях осіб чи груп осіб реалізовувати свої права і свободи на рівних підставах [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5207-17/ed30000101#Text].

Порушення прав людини (*Human rights violations*) – підстава/обставина, що може спричиняти переміщення та входить до юридичного опису причин внутрішнього переміщення осіб [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1706-18#Text].

Порівнюваність і визнання кваліфікацій (*Recognition and comparability of qualifications*) – це механізм узгодження національних освітніх систем, що

забезпечує взаємне визнання дипломів, ступенів і періодів навчання між країнами Європейського простору вищої освіти. Він сприяє підвищенню мобільності та конкурентоспроможності випускників [https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf].

Посвідка на постійне проживання (*Permanent residence permit*) – документ, що посвідчує особу іноземця або особу без громадянства та підтверджує право на постійне проживання в Україні [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3773-17].

Посвідка на тимчасове проживання (*Temporary residence permit*) – документ, що посвідчує особу іноземця або особу без громадянства та підтверджує законні підстави для тимчасового проживання в Україні [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3773-17].

Пособництво в дискримінації (*Aiding discrimination*) – будь-яка свідома допомога в учиненні дій або бездіяльності, спрямованих на виникнення дискримінації [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5207-17/ed30000101#Text].

Потерпілий (жертва булінгу) (*Victim of bullying*) – учасник освітнього процесу, зокрема малолітня або неповнолітня особа, щодо якої було вчинено булінг (цькування) [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0111-20#Text].

Програма Erasmus+ (*Erasmus+ Programme*) – це комплексна програма Європейського Союзу з фінансування освітніх, молодіжних і спортивних ініціатив, спрямована на розвиток академічної мобільності, міжінституційної співпраці та інновацій у сфері освіти. Вона забезпечує підтримку обмінів здобувачів вищої освіти та викладачів, реалізацію міжнародних проєктів співпраці, модернізацію освітніх систем і формування європейських освітніх мереж [https://erasmus-plus.ec.europa.eu; https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus].

Пряма дискримінація (*Direct discrimination*) – ситуація, за якої з особою або групою осіб за їхніми певними ознаками поведуться менш прихильно, ніж з іншими особами в аналогічній ситуації [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5207-17/ed30000101#Text].

Психолого-педагогічний супровід (*Psychological and pedagogical support*) – система організаційних, педагогічних і психологічних заходів, спрямованих на забезпечення навчання, розвитку та соціалізації осіб з

особливими освітніми потребами в освітньому процесі [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/765-2021-%D0%BF#Text].

Психолого-педагогічні послуги (*Psychological and pedagogical services*) – комплексна система заходів з організації освітнього процесу та розвитку особи з особливими освітніми потребами, що передбачені індивідуальною програмою розвитку та надаються педагогічними працівниками закладів освіти та фахівцями інклюзивно-ресурсного центру [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2541-19#Text].

Публікаційна активність (*Publication activity*) – це інтенсивність і регулярність оприлюднення результатів наукових досліджень у міжнародних рецензованих журналах і наукометричних базах даних. Вона відображає рівень наукової роботи університету та його інтеграцію у світовий академічний простір. Висока публікаційна активність сприяє зростанню цитованості, репутації та конкурентоспроможності в рейтингах [https://www.scopus.com].

Р

Рейтингове позиціонування (*Ranking positioning*) – це місце університету в системі міжнародних рейтингів, що відображає рівень його конкурентоспроможності, наукового впливу та репутації. Воно формується відповідно до інтегральних показників і використовується в стратегічному плануванні розвитку. Позиціонування впливає на привабливість університету для абітурієнтів і міжнародних партнерів [https://www.timeshighereducation.com].

Рейтинговий індикатор (*Ranking indicator*) – це стандартизований кількісний або якісний показник, що використовується для оцінювання окремих аспектів діяльності університетів у міжнародних рейтингах. Він відображає рівень розвитку освіти, науки, інновацій і міжнародної взаємодії. Сукупність індикаторів формує інтегральний рейтинговий бал і забезпечує порівнюваність результатів між установами [https://www.shanghairanking.com/methodology/arwu/2024].

Ресурсна кімната (*Resource room*) – спеціально облаштоване приміщення (або його частина), призначене для розвитку здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, гармонізації їхнього психоемоційного стану та проведення індивідуальних або групових психолого-педагогічних і

корекційно-розвивальних занять [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text>].

Рівні підтримки (*Levels of support*) – обсяг тимчасової або постійної підтримки здобувачів освіти в процесі навчання відповідно до їхніх особливих освітніх потреб, що надається в закладі освіти [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text>].

Розбудова потенціалу вищої освіти (*Capacity Building in Higher Education*) – це система міжнародних проєктів і програм співпраці, спрямованих на вдосконалення управління, навчальних програм, дослідницької інфраструктури та інституційної спроможності університетів. Вона забезпечує трансфер знань, упровадження європейських стандартів якості та формування стійких партнерських мереж між закладами освіти різних країн [<https://erasmus-plus.ec.europa.eu>; <https://eacea.ec.europa.eu>].

Розумне пристосування (*Reasonable accommodation*) – необхідні та відповідні зміни чи коригування, що не створюють непропорційного чи надмірного тягаря та здійснюються для забезпечення особам з інвалідністю можливості користуватися всіма правами та свободами нарівні з іншими [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text].

Розумне пристосування в освіті (*Reasonable accommodation in education*) – необхідні та відповідні зміни або коригування освітнього середовища, методів навчання чи засобів комунікації, які забезпечують особам з особливими освітніми потребами можливість здобувати освіту на рівних умовах з іншими учнями [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/765-2021-%D0%BF#Text>].

С

Синхронний режим навчання (*Synchronous learning mode*) – форма взаємодії учасників освітнього процесу, під час якої вони одночасно перебувають в електронному освітньому середовищі чи спілкуються через засоби аудіо- чи відеоконференції [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20#Text>].

Система дистанційної біометричної ідентифікації (*Remote biometric identification system*) – система штучного інтелекту, що здійснює ідентифікацію особи на відстані без її активної участі шляхом зіставлення

біометричних даних із базами даних [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ:L_202401689].

Система забезпечення якості освіти (*Quality Assurance System in Education*) – це сукупність інституційних механізмів, процедур, стандартів та інструментів, спрямованих на гарантування, постійне підвищення та суспільне визнання якості освітньої діяльності та результатів навчання. Вона забезпечує формування довіри до закладів освіти, органів управління та освітньої системи загалом і функціонує на внутрішньому, зовнішньому та управлінському рівнях [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>].

Система розпізнавання емоцій (*Emotion recognition system*) – система штучного інтелекту, що визначає або інтерпретує емоційний стан або наміри людини на основі її біометричних характеристик [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ:L_202401689].

Система управління дистанційним навчанням (*Learning management system, LMS*) – програмне забезпечення, що забезпечує організацію освітнього процесу, взаємодію учасників навчання та контроль результатів навчальної діяльності через інтернет [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20#Text>].

Система штучного інтелекту (*AI system*) – програмно-технічна система, здатна аналізувати дані, навчатися, приймати рішення чи генерувати результати з певним рівнем автономності на основі алгоритмів машинного навчання [<https://storage.thedigital.gov.ua/files/2/72/389a01ab0cc82040dfe172f94d1af720.pdf>].

Сімейна (домашня) форма здобуття освіти (*Family / home-based form of education*) – форма індивідуального навчання, за якої здобуття освіти забезпечується батьками або законними представниками [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0184-16#Text>].

Спеціальний клас (*Special class*) – окремий клас у закладі загальної середньої освіти, що утворюється для навчання осіб з особливими освітніми потребами в спеціально створених умовах з урахуванням їхніх індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/765-2021-%D0%BF#Text>].

Спільна кваліфікація (*Joint qualification*) – узгоджений результат навчання, що здобувається в межах спільної освітньої програми та

підтверджується відповідним ступенем або дипломом
[<https://osvita.ua/doc/files/news/944/94466/67f8e9650caae643863948.pdf>].

Спільна програма (*Joint programme*) – освітня програма, розроблена та реалізована на основі міжінституційних домовленостей двома або більше закладами вищої освіти, що передбачає інтегровану структуру навчання та веде до отримання спільного, подвійного або багатостороннього ступеня
[<https://osvita.ua/doc/files/news/944/94466/67f8e9650caae643863948.pdf>].

Спільний диплом (*Joint diploma*) – єдиний документ про освіту, що підтверджує здобуття спільного ступеня за результатами спільної освітньої програми

[<https://osvita.ua/doc/files/news/944/94466/67f8e9650caae643863948.pdf>]

Спільний ступінь (*Joint degree*) – кваліфікація, що присуджується двома чи більше закладами вищої освіти за результатами спільної освітньої програми та засвідчується єдиним документом
[<https://osvita.ua/doc/files/news/944/94466/67f8e9650caae643863948.pdf>].

Спільність програми (*Jointness of a programme*) – рівень інтегрованості освітньої програми, що відображає ступінь спільної розробки, реалізації, управління та забезпечення якості між закладами-партнерами
[<https://osvita.ua/doc/files/news/944/94466/67f8e9650caae643863948.pdf>].

Спостерігачі (*Bystanders*) – свідки та/або безпосередні очевидці випадку булінгу (цькування) [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0111-20#Text>].

Спроможність закладу освіти (*Capacity of an educational institution*) – максимальна кількість здобувачів освіти, яким заклад освіти може забезпечити здобуття освіти протягом навчального року
[<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0564-18#Text>].

Сталий розвиток університету (*University sustainability*) – це модель функціонування закладу вищої освіти, що поєднує освітні, наукові, соціальні та екологічні цілі. Вона передбачає відповідальне використання ресурсів, підтримку соціальної рівності та екологічну безпеку. У міжнародних рейтингах сталий розвиток оцінюється як окремий стратегічний компонент
[<https://www.un.org/sustainabledevelopment>].

Сторони булінгу (цькування) (*Parties to bullying*) – безпосередні учасники випадку булінгу, до яких належать кривдник (булер), потерпілий (жертва булінгу) та спостерігачі (за наявності)
[<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0111-20#Text>].

Суб'єкти академічної діяльності (*Subjects of academic activity*) – учасники освітнього та наукового процесу, зокрема здобувачі освіти, викладачі, науковці, експерти, а також установи, що здійснюють освітню чи наукову діяльність [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4742-20#Text>].

Суб'єкти дистанційного навчання (*Subjects of distance learning*) – здобувачі освіти, педагогічні працівники, батьки або законні представники дитини та інші учасники освітнього процесу, які беруть участь у дистанційному навчанні [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20#Text>].

Суб'єкти реагування на випадки булінгу (*Subjects responding to bullying cases*) – органи та установи, які відповідно до законодавства здійснюють заходи реагування на випадки булінгу, зокрема служба освітнього омбудсмена, служби в справах дітей, органи місцевого самоврядування, працівники закладів освіти та підрозділи Національної поліції України [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0111-20#Text>].

Т

Територія обслуговування (*School service area*) – адміністративно-територіальна одиниця або її частина, визначена місцевим органом влади та закріплена за закладом освіти для забезпечення права дітей, які проживають на цій території, на здобуття освіти в найближчому закладі освіти [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0564-18#Text>].

Територія обслуговування закладу освіти (*School catchment area*) – адміністративно-територіальна одиниця або її частина, закріплена за закладом освіти органом місцевого самоврядування для забезпечення доступності освіти дітям, які проживають на цій території [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0564-18#Text>].

Технології дистанційного навчання (*Distance learning technologies*) – комплекс педагогічних та цифрових технологій (проєктне, змішане, модульне, диференційоване навчання тощо), що забезпечують реалізацію освітнього процесу в дистанційній формі [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20#Text>].

Тимчасова окупація (*Temporary occupation*) – підстава/обставина, що спричиняє переміщення особи та є елементом визначення внутрішньо переміщених осіб [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1706-18#Text>].

Тимчасово окупована територія України (*Temporarily occupied territory of Ukraine*) – частина території України, на якій тимчасово встановлено окупаційний режим [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1207-18#Text>].

Трансфер знань (*Knowledge transfer*) – це процес передачі результатів наукових досліджень у практичну діяльність економіки та суспільства. Він реалізується через патентування, ліцензування, створення стартапів, спільні проекти та співпрацю з бізнесом. У рейтингах цей компонент використовується для оцінювання інноваційного потенціалу та соціальної значущості університетів [<https://www.timeshighereducation.com/data>].

У

Узгоджена освітня програма (*Coordinated educational programme*) – освітня програма, що реалізується закладами вищої освіти чи науковими установами, зокрема іноземними, на основі спільного провадження освітньої діяльності та узгоджених підходів до її організації [<https://osvita.ua/doc/files/news/944/94466/67f8e9650caae643863948.pdf>].

Універсальний дизайн (*Universal Design*) – проектування продуктів, середовищ, програм і послуг таким чином, щоб вони могли використовуватися всіма людьми максимальною мірою без потреби в адаптації або спеціалізованому дизайні [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text].

Універсальний дизайн освітнього середовища (*Universal design in education*) – підхід до організації освітнього простору, що передбачає створення таких умов навчання, які є доступними для всіх здобувачів освіти без потреби в додатковій адаптації або спеціалізованому дизайні [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/765-2021-%D0%BF#Text>].

Уповноважена особа з питань академічної доброчесності (*Authorized person for academic integrity*) – працівник закладу освіти чи наукової установи, наділений повноваженнями щодо виявлення, розгляду та реагування на порушення академічної доброчесності [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4742-20#Text>].

Уповноважений орган з питань академічної доброчесності (Authorized body for academic integrity) – колегіальний орган закладу освіти або наукової установи, який розглядає випадки порушення академічної доброчесності та приймає рішення щодо застосування відповідних заходів [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4742-20#Text>].

Утиск (Harassment) – небажана для особи або групи осіб поведінка, метою чи наслідком якої є приниження людської гідності або створення ворожої, образливої чи зневажливої атмосфери [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5207-17/ed30000101#Text>].

Ф

Філія інклюзивно-ресурсного центру (Branch of an inclusive resource center) – територіально відокремлений структурний підрозділ інклюзивно-ресурсного центру, що не має статусу юридичної особи та діє на підставі положення, затвердженого його засновником [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#Text>].

Ц

Цитованість (Citation impact) – це показник, що відображає ступінь використання наукових публікацій у працях інших дослідників і характеризує їхній науковий вплив. Вона формується шляхом підрахунку посилань у міжнародних наукометричних базах даних із подальшою нормалізацією за галузями знань. У міжнародних рейтингах цитованість використовується для оцінювання якості, значущості та видимості досліджень закладів вищої освіти [<https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/methodology>].

Цифрова трансформація освіти (Digital transformation of education) – це системне впровадження цифрових технологій у навчальний процес, управління та оцінювання результатів навчання. Вона охоплює дистанційне навчання, електронні платформи, аналітику даних та цифрову компетентність учасників освітнього процесу [<https://www.oecd.org/education/digital-education/>]
[<https://www.unesco.org/en/digital-education>].

Ч

Члени сім'ї іноземця або особи без громадянства (*Family members of a foreigner or stateless person*) – коло осіб (подружжя, неповнолітні діти та ін.), визначене законом як члени сім'ї [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3773-17>].

Ш

Штучний інтелект (*Artificial Intelligence, AI*) – галузь інформаційних технологій, що охоплює методи, алгоритми та системи, здатні імітувати когнітивні функції людини, зокрема навчання, мислення, аналіз і прийняття рішень [<https://storage.thedigital.gov.ua/files/2/72/389a01ab0cc82040dfe172f94d1af720.pdf>].

Штучний інтелект (*Artificial Intelligence, AI*) – сукупність технологій і алгоритмів, що дають змогу системам аналізувати дані, навчатися, приймати рішення та виконувати завдання, які зазвичай потребують людського інтелекту, забезпечуючи економічні, соціальні та екологічні переваги [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ:L_202401689].

Я

Якість вищої освіти (*Quality of higher education*) – це відповідність умов провадження освітньої діяльності та результатів навчання вимогам законодавства і стандартам вищої освіти, професійним і міжнародним стандартам (за наявності), а також потребам зацікавлених сторін і суспільства. Вона забезпечується шляхом здійснення процедур внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості та спрямована на підвищення ефективності функціонування закладів вищої освіти [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>].

Якість освіти (*Quality of education*) – комплекс характеристик освітнього процесу, що визначають послідовне та практично ефективне формування компетентності та професійної свідомості. Це певний рівень знань і вмінь, розумового, фізичного й морального розвитку, якого досягли випускники освітнього закладу відповідно до запланованих цілей навчання і виховання [<https://mon.gov.ua/tag/yakist-osviti?&tag=yakist-osviti>].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авшенюк Н. М. Розвиток міжкультурної компетентності вчителів у США, Канаді, Великій Британії, Австралії. Методичні рекомендації. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. 2011. 91 с. URL: https://ipood.com.ua/data/NDR/Comparative/2011_Avsheniuk_recomend.pdf (дата звернення: 06.03.2026).
2. Академічна доброчесність – важлива передумова якісної освітньої діяльності. Державна служба якості освіти України: вебсайт. 2025. URL: <https://sqe.gov.ua/akademichna-dobrochesnist-zakon/> (дата звернення: 19.04.2026).
3. Анісімович-Шевчук О. З. Освітня політика як інструмент національної безпеки держави. *Політичне життя*. 2024. № 2. С. 47–54. DOI: <https://doi.org/10.31558/2519-2949.2024.2.6>.
4. Арович В. Інтеграція українців у Німеччині: мовні курси, працевлаштування і перспективи на майбутнє. *Радіо Свобода*. 05.02.2024. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/bizhentsi-nimechyna-kursy-robota/32806271.html> (дата звернення: 06.03.2026).
5. Атаманенко А., Мартинюк Н. Наукова дипломатія у глобалізованому світі: концептуалізація явища. *Acta De Historia & Politica: Saeculum XXI. 2022. № 4. С. 88–98*. DOI: <https://doi.org/10.26693/ahpsxxi2022.04.088>
6. Безкровний О. В., Лега О. В. Університетська освіта: навчальний посібник. Полтава: ПДАУ, 2026. 243 с. URL: <https://dspace.pdau.edu.ua/entities/publication/f0274b69-9128-4a28-af1a-9d9180212d1a> (дата звернення: 19.04.2026).
7. Білан М. Історична ретроспектива української міграції у Канаді: освітній аспект. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2023. Т. 24. № 2. С. 161–172. DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(24\).2023.161-172](https://doi.org/10.35387/od.2(24).2023.161-172).
8. Білан М. Освітні програми для дорослих іммігрантів у Канаді. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія Педагогічні науки*. 2023. № 3. С. 121–127. DOI: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-3-121-127>.
9. Білаш О. В., Сорокати́й М. І., Войтович М. І. Гармонізація освітніх

програм та їх глобалізація. *Модернізація вищої освіти та забезпечення якості освітньої діяльності в умовах європейської інтеграції*: матеріали Міжнародної науково-методичної конференції (18 жовтня 2024 р.). С. 39–41. URL: <https://repo.btu.kharkiv.ua/server/api/core/bitstreams/0d59847c-054f-4a95-ac1b-9d0d2ed4899a/content> (дата звернення: 18.01.2026).

10. Бобрицька В., Лисоконь І. Інвестиції у вищій освіті як складова реалізації національних цілей сталого розвитку України. *Освітній дискурс*. 2023. № 44. С. 88–96. URL: https://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/123456789/7721/1/Бобрицька_Лисоконь_Освітній_дискурс_2023.pdf (дата звернення: 21.04.2026).

11. Болгов М. В. Інтеграція українських дітей в освітнє середовище Канади. *Нова українська школа: результати та перспективи*: збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково практичної конференції з міжнародною участю. Маріуполь: Маріупольський державний університет. 2022. С. 27–29. URL: https://repository.mu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/4500/1/Nova_konf_2022.pdf (дата звернення: 06.03.2026).

12. Бондаренко Т. С. Інтелектуальні інформаційні технології як складник цифрової трансформації освіти (аналітичний огляд). *Аналітичний вісник у сфері освіти й науки*. довідковий бюлетень. Київ: ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, 2024. Вип. 19. С. 3–23. URL: https://dnpb.gov.ua/wp-content/uploads/2024/07/AHS_of_EduSci-RB-19-2024.pdf (дата звернення: 21.04.2026).

13. Булатова О. В., Мітюшкіна Х. С., Кошман Д. В. Прогрес країн у досягненні цілей сталого розвитку: роль освіти. *Актуальні проблеми розвитку економіки регіону*. 2024. № 2 (20). С. 20–31. DOI: <https://doi.org/10.15330/apred.2.20.20-31>.

14. Бюджетний кодекс України: Закон України від 08 07. 2010 р. № 2456-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2456-17/ed20150920#Text> (дата звернення: 02.01.2026).

15. Варлакова А. В., Бондар А. В. Формування іншомовної комунікативної компетентності студентів у процесі ESP-навчання в контексті цілей сталого розвитку. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2026. № 26. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18370620>.

16. Васильєв О. В. Можливості та ризики використання штучного інтелекту в освіті: вплив на формування цифрової компетентності педагогів. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 14. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14761930>

17. Васильців Т. Г., Лупак Р. Л., Левицька О. О. Сучасні детермінанти актуалізації міграції молоді України та її регулювання: превоєнний контекст. *Академічні візії*. 2023. № 24. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/663> (дата звернення: 19.04.2026).

18. Взаємодія школи та родини. URL: <https://osvita.ua/school/method/1604/> (дата звернення: 06.03.2026).

19. Викладач та ШІ: нова форма партнерства. Досвід ЛНТУ. 2026. URL: https://drive.google.com/drive/folders/1qayl4mxV-mSLlbQ3YffAy_LkQ4hp93yh (дата звернення: 19.04.2026).

20. Вища освіта України в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення: виклики і відповіді: науково-аналітична доповідь. За заг. ред. В. Г. Кременя. Київ: Педагогічна думка, 2023. 172 с. DOI: <https://doi.org/10.37472/NAES-IHED-2023>

21. Внукова Н., Сотська Г. Трансформація освіти для досягнення цілей сталого розвитку – 2030: нова педагогічна парадигма. *Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття»*. 2023. № 1 (7). С. 7–21. DOI: [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(7\).2023.7-21](https://doi.org/10.35387/ucj.1(7).2023.7-21)

22. Воробієнко П. П. Роль освіти в досягненні цілей сталого розвитку ООН. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2023. Т. 5. № 1. С. 1–8. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5113>

23. Вороніна Пригодій Д. А. Освітня інтеграція засобами міжкультурної комунікації: міжнародний досвід підтримки українських дітей у Європі. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2025. Т. 7. № 1. С. 1–6. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2025.7112>

24. Гайдаш А. Organization of training of migrants and refugees in Ukrainian higher education institutions. *Перспективи та інновації науки*. 2022. № 3(8). С. 43–51. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/41475/1/A_Gaidash_IF_2022_P%26IN.pdf (дата звернення: 06.03.2026).

25. Гапон В. В., Шараєвська М. І., Дерепя Т. С. Динаміка показників

доступності загальної середньої освіти для осіб з особливими освітніми потребами. *Освітня аналітика України*. 2024. № 3 (29). С. 29–48. DOI: <https://doi.org/10.32987/2617-8532-2024-3-29-48>

26. Герасименко О. Ю. Забезпечення якості неперервної освіти європейських країн в умовах соціальних трансформацій: дис. ... д-ра філософії. Кривий Ріг: КДПУ, 2023. 282 с. URL: <https://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/123456789/7999> (дата звернення: 03.01.2026).

27. Гуралюк А. Г. Штучний інтелект як інноваційна інформаційна технологія у педагогічних дослідженнях (аналітичний огляд). *Аналітичний вісник у сфері освіти й науки*. довідковий бюлетень. Київ: ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, 2023. Вип. 18. С. 67–79. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739798/1/VNIASO-AHS%20of%20Edu%26Sci-RB-18-2023-67-79.pdf> (дата звернення: 19.04.2026).

28. Гутиряк О. Міжкультурна комунікація: до визначення поняття. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. Вип. 47. Т. 2. С. 205–208. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/47-2-32>

29. Денисенко В. Китай запроваджує вивчення ШІ з першого класу: ми маємо зробити те саме вже завтра. *WeUkraine: вебсайт*. 2026. URL: <https://weukraine.tv/blog/kitaj-zaprovadzhuje-vivchennja-shi-z-pershoho-klasu-mi-majemo-zrobiti-te-same-vzhe-zavtra/> (дата звернення: 19.04.2026).

30. Державна служба статистики України. Банк даних. URL: https://stat.gov.ua/uk/explorer?urn=SSSU%3ADF_EDUCATIONAL_INSTITUTIONS%28~%29&filter=EDIG04_01 (дата звернення: 03.01.2026).

31. Державна служба статистики України. Вища та фахова передвища освіта в Україні. URL: <https://www.ukrstat.gov.ua> (дата звернення: 03.01.2026).

32. Державна служба статистики України. Цілі сталого розвитку. Інституції. URL: <https://sdg.ukrstat.gov.ua/uk/16-7-1/> (дата звернення: 04.01.2026).

33. Державно-приватне партнерство у сфері професійної освіти для відновлення економіки України: методичний посібник. За ред. В. О. Радкевич. Київ: Інститут професійної освіти НАПН України, 2023. 222 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739853/1/2023_Метод%20посібник%20Д

ПП_бібліотека.pdf (дата звернення: 05.01.2026).

34. Деякі питання організації дистанційного навчання: Положення МОН України від 08.09.2020 № 1115

URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20#Text> (дата звернення: 05.01.2026).

35. Деякі питання реагування на випадки булінгу (цькування) та застосування заходів виховного впливу в закладах освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України від 28.12.2019 № 1646. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0111-20#Text> (дата звернення: 06.03.2026).

36. Дія.Освіта. Офіційний вебсайт. 2026. URL: <https://osvita.diia.gov.ua> (дата звернення: 19.04.2026).

37. ДНУ «Інститут освітньої аналітики». Освітня аналітика України. Київ, 2021. URL: https://science.iea.gov.ua/wp-content/uploads/2022/01/EAU_314_2021-full.pdf (дата звернення: 05.01.2026).

38. Долиняк Ю. О., Павліха Н. В., Цимбалюк І. О. Ринок освітніх послуг в умовах європейської інтеграції: ретроспективний аналіз і напрями розвитку. Луцьк: Вежа-Друк, 2022. 232 с. URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/21862> (дата звернення: 06.01.2026).

39. Дослідження цифрової та ШІ-грамотності в Україні. 2025. URL: https://osvita.diia.gov.ua/uploads/3/16241-doslidzenna_cifrovoi_ta_si_gramotnosti_v_ukraini_2025_pptx_pptx.pdf (дата звернення: 19.04.2026).

40. Дослідження якості організації освітнього процесу в умовах війни у 2023/2024 навчальному році. *Державна служба якості освіти України*. 2024. URL: https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2024/05/Zvit_Osvita-pid-chas-viyni-opituvannya_2024.pdf (дата звернення: 19.04.2026).

41. Доценко І. Роль вищої освіти у забезпеченні сталого розвитку економіки України. *Сталий розвиток економіки*. 2025. № 3 (54). С. 238–244. DOI: <https://doi.org/10.32782/2308-1988/2025-54-37>.

42. Дьолог О. Інтенсивний курс української мови як іноземної: традиційні й новітні методи навчання. *Вісник Національного університету*

Чернігівський колегіум імені Т. Г. Шевченка. 2024. Т. 183. № 27. С. 156–160. DOI: <https://doi.org/10.58407/visnik.242725>.

43. Дяченко А. В. Віртуалізація освітнього простору: соціокультурні ризики та виклики. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 2025. № 2. С. 158–166. DOI: <https://doi.org/10.32461/2226-3209.2.2025.338922>.

44. Жара Г. І. Формування міждисциплінарних зв'язків у громадському здоров'ї для реалізації цілей сталого розвитку. *Public health system in Ukraine and EU countries: realities, transformation, development vectors, perspectives: scientific monograph*. Riga: Baltija Publishing, 2023. С. 31–60. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-330-9-2>.

45. Журавель Ю. В. Державне регулювання конкурентоспроможності закладів освіти України: дисертація на здобуття наукового ступеня доктора наук з державного управління. Львів: Національний університет «Львівська політехніка», 2025. 386 с. URL: <https://lpnu.ua/sites/default/files/2025/dissertation/33951/disertaciya-zhuravel-yuv-sayt.pdf> (дата звернення: 08.01.2026).

46. Ільєнко Ю. І. Аналіз внутрішньої освітньої міграції випускників 2018 року з правничою освітою. *Освітня аналітика України*. 2019. № 1 (5). С. 67–76. 2019. № 4(21). С. 421–426. URL: https://science.iea.gov.ua/wp-content/uploads/2019/05/6_IIlenko_15_2019_67_76-1.pdf

47. Ільницький Д. О. Соціально-економічний вимір освітньої дипломатії: теорія, практика та методики аналізу. *Стратегія розвитку України*. 2014. № 1. С. 72–80. URL: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi52e2RIbCSAxU6HRAIHWEGO9QQFnoECCAQAQ&url=https%3A%2F%2Fjrn1.nau.edu.ua%2Findex.php%2FSR%2Farticle%2Fview%2F7130%2F7975&usg=AOvVaw0CWkiMeHLXC0mXDY0_II-&opi=89978449 (дата звернення: 04.01.2026).

48. Інститут вищої освіти НАПН України. Політика та механізми забезпечення ефективності освітньої діяльності в університетах України в умовах воєнного стану і післявоєнного відновлення. Київ, 2023. URL: https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2024/02/diyalnist-univ_mon_2023-152p.pdf (дата звернення: 11.01.2026).

49. Іпполітова І., Охріменко Я., Колесніченко Н., Левченко Є., Ховрак О., Кошуцька М. Українські біженці. П'ята хвиля дослідження. *Центр економічної стратегії*. 26.02.2026. URL: <https://ces.org.ua/ukrainian-refugees-fifth-wave/> (дата звернення: 06.03.2026).

50. Калашник Н. С. Забезпечення цілей сталого розвитку в Україні: концептуальні перетворення сприйняття в умовах воєнного стану. *Ефективність державного управління*. 2023. № 4 (73). С. 11–16. DOI: <https://doi.org/10.36930/507301>.

51. Калинюк С. С. Інклюзивна освіта: адаптація до потреб особистості у світлі антропоцентричних цінностей. *Правова держава*. 2023. № 52. С. 21–28. DOI: <https://doi.org/10.18524/2411-2054.2023.52.291731>.

52. Калініна С. П., Булатова О. В., Кушнарєнко О. П., Савченко Е. О. Розвиток світового ринку праці в умовах глобалізації: трансформаційний дискурс. Вінниця: ТВОРИ, 2022. 221 с. URL: <https://repository.mu.edu.ua/jspui/handle/123456789/3572> (дата звернення: 18.01.2026).

53. Каракай А., Гацко В. Онлайн-навчання в Україні: як відбувається і чи знижується рівень знань (частина 2). 2025. URL: <https://voxukraine.org/onlajn-navchannya-v-ukrayini-yak-vidbuvayetsya-i-chy-znyzhuyetsya-riven-znan-chastyna-2> (дата звернення: 19.04.2026).

54. Катеринчак Є. Які напрямки вивчали українці у Дія.Освіта у 2025 році: аналітика. 2026. URL: <https://tykyiv.com/news/iaki-napriamki-vivchali-ukrayintsi-u-diaaosvita-u-2025-rotsi-analitika/> (дата звернення: 19.04.2026).

55. Кириленко В. Інклюзивна освіта: психолого-педагогічний та соціальний аспекти: навчальний посібник. Для студентів спеціальності 053 Психологія, 014 Середня освіта, 231 Соціальна робота. Вид. 2, змінєне і доповн. Київ: Вид. центр КНЛУ, 2024. 284 с. <http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/handle/787878787/7658> (дата звернення: 21.04.2026).

56. Ключові принципи та практики залучення дітей переміщених осіб з України до шкільної освіти країн ЄС. *Державна служба якості освіти України*. URL: <https://sqe.gov.ua/klyuchovi-principi-ta-praktiki-zaluchen/> (дата звернення: 06.03.2026).

57. Козир С. В. Управління портфелем проєктів розвитку дуальної

освіти на основі еволюційних методів: дис. ... д-ра філософії: 124 Системний аналіз. Дніпро: Національний технічний університет «Дніпровська політехніка», 2025. URL: <https://ir.nmu.org.ua/entities/publication/3842460e-c72c-4985-9318-0ab9a2dace81> (дата звернення: 19.04.2026).

58. Комогорова М. І., Лук'янчук С. Ф. Особливості підготовки майбутніх вчителів початкової школи до міжкультурної комунікації засобами ресурсу інтернет. *Освітньо науковий простір*. 2025. Т. 1. № 9(2). С. 30–43. DOI: [https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.9\(2\)/1.2025.03](https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.9(2)/1.2025.03).

59. Конвенція про права дитини. Міжнародний документ ООН від 20.11.1989. Ратифікована Україною 27.02.1991. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021 (дата звернення: 05.03.2026).

60. Конвенція про права осіб з інвалідністю. Конвенція ООН від 13.12.2006. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text (дата звернення: 06.03.2026).

61. Конвенція про статус біженців. Міжнародний документ ООН від 28.07.1951. Ратифікована Україною 10.01.2002. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_011 (дата звернення: 05.03.2026).

62. Конституція України. Закон України від 28.06.1996 № 254к/96 ВР. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр> (дата звернення: 05.03.2026).

63. Коняхін Ю. Міжнародна академічна мобільність в закладах фахової передвищої освіти. *Інноватика у вихованні*. 2023. № 1 (17). С. 349–356. DOI: <https://doi.org/10.35619/iiv.v1i17.533> (дата звернення: 19.04.2026).

64. Король С. Роль міжкультурної комунікації в підготовці вчителів іноземної мови. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 10(40). С. 1763–1776. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10\(40\)-1763-1776](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1763-1776).

65. Котляревська С. Освітні грантові програми як інструмент освітньої дипломатії. *Медіафорум: аналітика, прогнози, інформаційний менеджмент*. 2025. Вип. 16. С. 282–292. DOI: [10.31861/mediaforum.2025.16.282-292](https://doi.org/10.31861/mediaforum.2025.16.282-292) (дата звернення: 12.01.2026).

66. Кримчак Л. Роль вищої освіти в забезпеченні сталого розвитку. *Development Service Industry Management*. 2025. № 3. С. 152–156. DOI: [https://doi.org/10.31891/dsim-2025-11\(23\)](https://doi.org/10.31891/dsim-2025-11(23)).

67. Кульбіда С. Інклюзивна освіта осіб з особливими освітніми

потребами у європейському досвіді. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2024. № 2 (25). С. 108–123. DOI: <https://doi.org/10.33189/epsn.v2i25.259>.

68. Культура добросусідства. Предмет для 5–6 класів НУШ: програма, методичні рекомендації, поурочні розробки, критерії оцінювання. За ред. М. Араджионі. Київ: ВД Освіта. 2023. 446 с. URL: https://kdukraine.com/app/uploads/2023/07/zbirka_new.pdf (дата звернення: 06.03.2026).

69. Куньч З., Харчук Л. Мовна інтеграція українських переселенців: інституційна підтримка ЄС. Новий порядок денний для Європи та Європейського Союзу: причини, напрями, пріоритетні цілі. Монографія. За ред. Я. Турчин, Т. Астрамович Лейк. Львів. Видавництво Львівської політехніки. 2023. С. 104–114. URL: <https://uwm.edu.pl/inp/docs/nowy-lad-7-forum.pdf> (дата звернення: 06.03.2026).

70. Кучерявий О. Г. Якість педагогічної освіти України: тенденції і перспективи. Навчальний посібник. Київ. ТАЛКОМ. 2019. 256 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/719279/> (дата звернення: 05.01.2026).

71. Лега О. В., Канцедал Н. А., Прийдак Т. Б., Яловега Л. В. Аналітичні методи оцінювання ефективності чат-ботів у системах цифрової комунікації освіти. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2026. № 26. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18274848>.

72. Лехніцька С. І., Саханда І. В. Міжнародна академічна мобільність як складова реалізації права здобувачів вищої освіти на формування індивідуальної освітньої траєкторії. *Медицина та фармація: освітні дискурси*. 2024. № 2. С. 20–23. DOI: <https://doi.org/10.32782/eddiscourses/2024-2-4> (дата звернення: 19.04.2026).

73. Левіт Д., Євтухова Т. Розвиток soft skills у контексті сталого розвитку освіти. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2024. Т. 12. № 1. С. 57–62. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i1-008>.

74. Лисечко Є., Петухова О. Тенденції розвитку світового ринку освітніх послуг. *Міжнародна економічна політика*. 2024. № 1 (40). С. 199–215. DOI: <https://doi.org/10.33111/iep.2024.40.08>.

75. Любунь Ю. Інклюзивна освіта: проблеми та перспективи. *Collection of Scientific Papers «ΛΟΓΟΣ»*. Cambridge, UK, 29 March 2024. С. 426–428. DOI:

<https://doi.org/10.36074/logos-29.03.2024.089>.

76. Майбутнє спадщини: історія, культура, література. *Український католицький університет: вебсайт*. URL: <https://ucu.edu.ua/p/humaniora-masters/pro-prohramu/> (дата звернення: 19.04.2026).

77. Малик Т. В., Грицик Г. О., Мацькович М. Р., Малик Л. Б. Міжкультурна компетентність як складова професійної підготовки майбутніх фахівців технічного спрямування. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Вип. 88. С. 196–203. DOI: <https://doi.org/10.32782/ip/88.36>.

78. Малиновська О. Вірогідні наслідки євроінтеграції для розвитку міграційних процесів в Україні. *Демографія та соціальна економіка*. 2024. Т. 55, № 1. С. 94–113. DOI: <https://doi.org/10.15407/dse2024.01.094>.

79. Марчук Н. А. Цифрові інструменти в професійній освіті України: історія виникнення, особливості впровадження та перспективи. *Професійно-прикладні дидактики*. 2024. № 2. С. 48–53. DOI: <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2024-2-8> (дата звернення: 19.04.2026).

80. Махия Н. В. Наукова та освітня дипломатія: її вплив на формування позитивного іміджу держави. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум»*. 2021. Т. 169. № 13. С. 444–451. URL: <https://visnyk.chnpu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/350/379> (дата звернення: 13.01.2026).

81. Махия Т. А. Розвиток цифрової компетентності майбутніх фахівців в умовах формальної, неформальної та інформальної освіти. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 4 (50). С. 657–674. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-4\(50\)-657-674](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-4(50)-657-674)

82. Методичні рекомендації щодо реалізації узгоджених спільних освітніх програм та видачі спільних (подвійних) дипломів: наказ Міністерства освіти і науки України від 27.03.2025 № 518. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/2025/03/27/nakaz-mon-518-vid-27-03-2025.pdf> (дата звернення: 19.04.2026).

83. Міграція в Україні: цифри і факти 2021. Міжнародна організація з міграції. URL: https://ukraine.iom.int/sites/g/files/tmzbd11861/files/documents/migration_in_ukraine_facts_and_figures_2021-ukr_web.pdf (дата звернення: 06.03.2026).

84. Міжнародні програми з можливістю отримання подвійних дипломів

(Double Degree Programs). Національний університет біоресурсів і природокористування України: вебсайт. URL: <https://nubip.edu.ua/mizhnarodni-prohramy-z-mozhlyvisty-u-otrymannya-podviynykh-dyplomiv-double-degree-programs> (дата звернення: 19.04.2026).

85. Мізюк В. А., Хижняк А. В., Хренова В. В. Використання адаптивних навчальних платформ для персоналізації дистанційного навчання. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 14. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14605125> (дата звернення: 19.04.2026).

86. Міністерство освіти і науки України. Міжнародні угоди у сфері освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ministerstvo-2/diyalnist/mizhnarodna-spivpratsya-2/dvostoronnya-spivpratsya/osvita-3/ugodi-memorandumi-protokoli-deklaratsii-dogovori-ta-programi/ugodi> (дата звернення: 14.01.2026).

87. МОН України та партнери. War and Education: Two years of full-scale invasion. Report. 2024. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2024/02/10/Report.War.and.education.Two.years.of.full.scale.invasion.2024.eng-10.02.2024.pdf> (дата звернення: 15.01.2026).

88. На Урок. Про платформу. 2026. URL: <https://naurok.com.ua/page/about> (дата звернення: 19.04.2026).

89. Наливайко О. Глобалізація чи деглобалізація освіти? Уроки часів COVID. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2022. № 50. С. 88–94. DOI: <http://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-50-08>

90. Наumenко Н. В. Дефінітивна характеристика освітніх викликів, ризиків, небезпек і загроз в умовах сьогодення. *Педагогічні науки*. 2024. Вип. 106. С. 60–67. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2024-106-8>.

91. Немченко С. Г., Крижко В. В., Боднар О. С., Радул В. В., Старокожко О. М., Кондратенко Ю. І. Управління закладом освіти. 2-ге вид. Бердянськ: БДПУ, 2022. 506 с. URL: https://eprints.zu.edu.ua/34103/1/Управління%20закладом%20освіти_блок_2022_друк%20%281%29.pdf (дата звернення: 15.01.2026).

92. Ніколюк О., Коваленко О. Стратегічне управління ефективністю закладів вищої освіти в умовах трансформації освітнього середовища. *Економіка та суспільство*. 2025. № 74. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2025-74-2>

93. Оверчук О. Штучний інтелект у шкільній освіті 2026: як батькам перетворити AI на союзника дитини (без списування та ризиків). *ThinkGlobal: вебсайт*. 2026. URL: <https://www.thinkglobal.ua/shtuchnyj-intelekt-u-shkilnij-osviti-2026-yak-batkam-peretvoryty-ai-na-soyuznyka-dytyny-bez-spysuvannya-ta-ryzykiv> (дата звернення: 19.04.2026).

94. Оверчук О. Що потрібно знати про подвійні дипломи. *ThinkGlobal: вебсайт*. 25 серпня 2025. URL: <https://www.thinkglobal.ua/shho-potribno-znaty-pro-podvijni-dyplomy> (дата звернення: 19.04.2026).

95. Огляд впливу проєктів на розвиток потенціалу вищої освіти України (Erasmus+), роки впровадження: 2014–2024. *Erasmus+ Ukraine: вебсайт*. 2023. URL: https://erasmusplus.org.ua/wp-content/uploads/2023/05/impact-study_2024_last_website.pdf (дата звернення: 19.04.2026).

96. Огляд нових можливостей для України як країни-партнера Програми ЄС Еразмус+ на 2021–2027 рр. Про участь України в Програмі ЄС Еразмус+ за 2021–2025 рр. 2025. URL: https://erasmusplus.org.ua/wp-content/uploads/2025/11/participation-of-ukraine-in-eu_2021_2027_december_2025.pdf (дата звернення: 17.01.2026).

97. Олешко А., Лебедев М. Вища освіта в концепті економіки знань, цифрової економіки та сталого розвитку. *Європейський науковий журнал економічних та фінансових інновацій*. 2025. № 1 (15). С. 331–339. DOI: <https://doi.org/10.32750/2025-0129>.

98. Олійник О. М., Солошенко О. М. Громадянська освіта як фундамент багатовекторності освітнього процесу в межах Болонської системи. *Новий колегіум*. 2023. № 1–2(110). С. 86–92. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/items/316f8112-2b97-4e43-a581-379e3d048e7c> (дата звернення: 17.01.2026).

99. ОПП «Стале сільське господарство та продовольча безпека». *Сумський національний аграрний університет: вебсайт*. URL: <https://agro.snau.edu.ua/studentu/magisterski-programi/opp-stale-silске-gospodarstvo-ta-prodovolcha-bezpeka-sustainable-agriculture-and-food-security/> (дата звернення: 19.04.2026).

100. Освіта як інструмент формування особистої стійкості, соціального капіталу країни та культури миру. *Summit FLG: вебсайт*. 2025. URL: <https://summitflg.org/study/osvita-yak-instrument-formuvannya>

osobistoyi-stijkosti-socialnogo-kapitalu-krayini-ta-kulturi-miru/ (дата звернення: 19.04.2026).

(дата

101. Основні освітні статистичні дані. *Інститут освітньої аналітики*: вебсайт. URL: <https://iea.gov.ua/diyalnist/naukovo-analitichna-diyalnist/osnovni-czyfry-osvity/> (дата звернення: 21.04.2026).

102. Пазюра Н. Організація академічної мобільності студентів закладів вищої освіти в КНР. *Академічні візії*. 2024. № 32. URL: <https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/1175> (дата звернення: 19.04.2026).

103. Пальчук О. І. Освіта як один з найважливіших факторів післявоєнного розвитку України: проблеми та виклики. *International Science Journal of Management, Economics & Finance*. 2024. Т. 3, № 6. С. 1–22. DOI: <https://doi.org/10.46299/j.isjmef.20240306.01>.

104. Паршина О. А., Чумак Т. В., Ярмоленко Л. І. Освітня міграція в Україні: аналіз сучасного стану та тенденції розвитку. *Східна Європа: економіка, бізнес та управління*. 2019. № 4(21). С. 421–426.

105. Пасько О. Теоретико практичне дослідження міжкультурної компетентності освітян. *Наукові перспективи*. 2025. № 10(64). С. 1594–1608. DOI: [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-10\(64\)-1594-1608](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-10(64)-1594-1608).

106. Петруха Н., Петруха С., Великий Є. Економічні наслідки демографічної кризи та старіння населення. *Облік і фінанси*. 2025. № 3(109). С. 206–221. DOI: [https://doi.org/10.33146/2518-1181-2025-3\(109\)-206-221](https://doi.org/10.33146/2518-1181-2025-3(109)-206-221).

107. Петруха С. В., Петруха Н. М., Шуман В. Ю., Каращенко В. С. Механізми фінансування науки в період невизначеності: історіографія та прагматизм. *Наукові праці НДФІ*. 2025. № 3. С. 128–159. DOI: <https://doi.org/10.33763/npndfi2025.03.128>

108. Пилипчук А. Навчальні плани програм подвійних дипломів: нормативні засади та практичні виклики. *Педагогічна наука і освіта XXI століття*. 2025. № 5. С. 399–408. DOI: <https://doi.org/10.35619/pse.vi5.110>

109. Пилипчук А. Організаційно-правові засади реалізації програм подвійних дипломів у закладах вищої освіти. *Молодь і ринок*. 2025. № 12 (244). С. 177–182. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.347070>

110. Пилипчук А. Програми подвійного диплому як форма академічної мобільності здобувачів вищої освіти. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training*. 2025. № 78. С.

321–329. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2025-78-321-329>

111. Плаксієнко В. Я., Дорогань-Писаренко Л. О., Прийдак Т. Б., Лега О. В., Яловега Л. В., Красота О. Г. Проектування рамки цифрової компетентності майбутніх економістів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. № 80 (6). С. 140–160. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v80i6.3885>.

112. Подвійні дипломи. *Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна*: вебсайт. URL: <https://karazin.ua/mizhnarodna-diialnist/podviini-diplomi/> (дата звернення: 19.04.2026).

113. Подвійні дипломи: українські студенти отримують британську освіту, не виїжджаючи за кордон – список ВНЗ і спеціальностей. *Marie Claire*: вебсайт. URL: <https://marieclaire.ua/life/podvijni-dyplomy-spysok-vnz-ukrayiny-i-spetsialnostej-brytanska-osvita/> (дата звернення: 19.04.2026).

114. Подра О. П., Петришин Н. Я. Освітні аспекти інтелектуальної міграції людського капіталу України: причини та наслідки. *Вісник Національного університету Львівська політехніка. Серія Проблеми економіки та управління*. 2022. № 1(9). С. 37–46.

115. Подружіться вже з тим ШІ: 16 простих і практичних інструментів. *Osvitoria*: вебсайт. 2024. URL: <https://osvitoria.media/experience/yak-uchytelyu-podruzhytys-iz-shi-16-prostyh-i-praktychnyh-instrumentiv-2/> (дата звернення: 19.04.2026).

116. Політика та механізми забезпечення ефективності освітньої діяльності в університетах України в контексті євроінтеграції та в умовах воєнного стану і післявоєнного відновлення країни: монографія. За ред. Ж. Таланової. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, 2023. 152 с. URL: https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2024/02/diyalnist-univ_mon_2023-152p.pdf (дата звернення: 12.01.2026).

117. Положення про інклюзивно-ресурсний центр: Постанова Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 № 545. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#Text> (дата звернення: 06.03.2026).

118. Полянська А. С. Особливості управління проектом «Міжнародна академічна мобільність» Програми Еразмус+ в умовах війни. *Економіка, управління та адміністрування*. 2023. № 1 (103). С. 56–63. DOI: [https://doi.org/10.26642/ema-2023-1\(103\)-56-63](https://doi.org/10.26642/ema-2023-1(103)-56-63) (дата звернення: 19.04.2026).

119. Порядок забезпечення допоміжними засобами для навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 09.12.2020 № 1289. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1289-2020-%D0%BF#Text> (дата звернення: 06.03.2026).

120. Порядок зарахування, відрахування та переведення учнів до державних та комунальних закладів освіти для здобуття повної загальної середньої освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України від 16.04.2018 № 367. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0564-18#Text> (дата звернення: 06.03.2026).

121. Порядок організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 15.09.2021 № 957. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text> (дата звернення: 06.03.2026).

122. Пригодій М. А. Науково-методичне забезпечення впровадження штучного інтелекту у систему професійної освіти: наукова доповідь. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2025. № 2 (7). С. 1–5. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747730/> (дата звернення: 19.04.2026).

123. Прийдак Т. Б., Яловега Л. В., Лега О. В., Мисник Т. Г., Зоря С. П. Розвиток цифрової компетентності як умова забезпечення конкурентоспроможності майбутніх економістів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. № 73 (5). С. 28–47. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v73i5.3035>.

124. Пришляк О. Ю. Формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій: теоретичний контекст: монографія. За наук. ред. В. П. Кравця. Тернопіль: Осадца Ю. В. 2021. 556 с. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/23568/1/Pryshlyak_Form_mi_zhkul%CA%B9t_kompetent_mon.pdf (дата звернення: 06.03.2026).

125. Про академічну доброчесність: Закон України від 18.12.2025 № 4742-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4742-20#Text> (дата звернення: 19.04.2026).

126. Про біженців та осіб, які потребують додаткового або тимчасового захисту: Закон України від 08.07.2011 № 3671 VI. URL:

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3671-17> (дата звернення: 05.03.2026).

127. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 10.01.2026).

128. Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг: Закон України від 06.09.2018 № 2541-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2541-19#Text> (дата звернення: 06.03.2026).

129. Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 05.02.2026 № 129. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/129-2026-%D0%BF#Text> (дата звернення: 06.03.2026).

130. Про дошкільну освіту: Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text> (дата звернення: 05.03.2026).

131. Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб: Закон України від 20.10.2014 № 1706-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1706-18#Text>

132. Про забезпечення прав і свобод громадян та правовий режим на тимчасово окупованій території України: Закон України від 15.04.2014 № 1207-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1207-18#Text>

133. Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні: Закон України від 06.09.2012 № 5207-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5207-17#Text> (дата звернення: 06.03.2026).

134. Про затвердження Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 15.05.2024 № 686. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1013-24#Text> (дата звернення: 28.01.2026).

135. Про затвердження Положення про індивідуальну форму здобуття повної загальної середньої освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2016 № 8. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0184-16> (дата звернення: 12.03.2026).

136. Про затвердження Положення про інституційну та дуальну форми здобуття повної загальної середньої освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України від 23.04.2019 № 536. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0547-19> (дата звернення: 12.03.2026).

137. Про затвердження Порядку організації набору та навчання (стажування) іноземців та осіб без громадянства: Наказ Міністерства освіти і науки України від 01.11.2013 № 1541. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z2004-13> (дата звернення: 05.03.2026).

138. Про затвердження Порядку реалізації права на академічну мобільність: Постанова Кабінету Міністрів України від 12.08.015 № 579. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/579-2015-п#Text> (дата звернення: 28.01.2026).

139. Про затвердження Порядку утворення та умов функціонування спеціальних класів у закладах загальної середньої освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України від 22.08.2024 № 1182. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/765-2021-%D0%BF#Text> (дата звернення: 06.03.2026).

140. Про імміграцію: Закон України від 07.06.2001 № 2491-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2491-14> (дата звернення: 05.03.2026).

141. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19> (дата звернення: 05.03.2026).

142. Про повну загальну середню освіту. Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/463-20> (дата звернення: 05.03.2026).

143. Про правовий статус іноземців та осіб без громадянства: Закон України від 22.09.2011 № 3773-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3773-17> (дата звернення: 05.03.2026).

144. Про реалізацію експериментального проекту щодо надання державних грантів: Постанова Кабінету Міністрів України від 18.07.2024 № 822. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/822-2024-%D0%BF#Text> (дата звернення: 28.01.2026).

145. Про схвалення Плану заходів щодо інтеграції біженців та осіб, які потребують додаткового захисту, в українське суспільство: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 22.08.2012 № 605 р. URL:

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/605-2012-p> (дата звернення: 05.03.2026).

146. Програма подвійних дипломів «Informational Technologies for Sustainable Energy Engineering». *Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу*: вебсайт. URL: <https://nung.edu.ua/department/kafedra-inzhenerii-programnogo-zabezpechennya/interaktivni-informaciyni-materiali> (дата звернення: 19.04.2026).

147. Програми подвійних дипломів. *Львівська політехніка*: вебсайт. URL: <https://lpnu.ua/смо/mizhnarodni-osvitni-prohramy-ta-proiektu/prohramy-podviinykh-dyplomiv> (дата звернення: 19.04.2026).

148. Прохоренко Т. Г. Глобалізація освіти та її наслідки. *Академічні візії*. 2025. № 39. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1670> (дата звернення: 16.01.2026).

149. Публічна дипломатія: навч. посіб. За загал. ред. І. Матяш; Національний університет «Острозька академія»; Наукове товариство історії дипломатії та міжнародних відносин. Київ: Горобець, 2021. 224 с. URL: <https://earchive.mfa.gov.ua/files/library/Public-Diplomacy.pdf> (дата звернення: 18.01.2026).

150. Рашидова С. С. Інклюзивна освіта: інформаційно-аналітичний супровід. *Імідж сучасного педагога*. 2025. № 4 (223). С. 73–78. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-4\(223\)-73-78](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-4(223)-73-78).

151. Реєстр суб'єктів освітньої діяльності. Кількість здобувачів вищої та фахової передвищої освіти. *ЄДЕБО*. URL: <https://registry.edbo.gov.ua/opendata/educators/> (дата звернення: 06.03.2026).

152. Рекомендації щодо відповідального впровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах вищої освіти. *Міністерство цифрової трансформації України*. 2025. URL: <https://storage.thedigital.gov.ua/files/5/b5/1de422b38985d037d9ba8f9f6cb2ab58.pdf> (дата звернення: 19.04.2026).

153. Рибчук А. В. Імперативи глобалізації освітнього середовища. *Модернізація економіки: сучасні реалії, прогнозні сценарії та перспективи розвитку*: матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції (18–19

квітня 2024 р.). С. 255–257. URL: https://www.researchgate.net/profile/Babulia-Mghebrishvili/publication/389554825_Healthy_Nutrition_and_Sustainable_Development/links/67c753d996e7fb48b9d892d3/Healthy-Nutrition-and-Sustainable-Development.pdf#page=255 (дата звернення: 08.01.2026).

154. Робота з батьками у діяльності соціального педагога. Автор упорядник Т. Брайченко. Черкаси. КНЗ ЧОІПОП Черкаської обласної ради. 2022. 43 с. URL: <http://library.ippro.com.ua/attachments/article/597/%D0%9F%D0%9E%D0%A1%D0%86%D0%91%D0%9D%D0%98%D0%9A%20%D0%91%D1%80%D0%B0%D0%B9%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE.pdf> (дата звернення: 06.03.2026).

155. Родінова Н. Л. Використання цифрових платформ для формування медіаграмотності у здобувачів вищої освіти. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2024. № 13. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14277329> (дата звернення: 19.04.2026).

156. Роль батьків у сучасній школі: як ефективно співпрацювати з учителями. URL: <https://nus.org.ua/2025/08/15/rol-batkiv-u-suchasnij-shkoli-yak-efektyvno-spivpratsyuvaty-z-uchytelyamy/> (дата звернення: 06.03.2026).

157. Романич І., Панченко І., Бундзяк С. Ринок вищої освіти України та освітні smart-технології. *Підприємництво та інновації*. 2025. № 34. С. 61–68. DOI: <https://doi.org/10.32782/2415-3583/34.9>.

158. Росток М. Л. Ефективні методології цифрової трансформації у постмодерному науково-освітньому просторі. *Аналітичний вісник у сфері освіти й науки*. 2023. № 17. С. 3–30. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735907/> (дата звернення: 18.01.2026).

159. Росток М. Л. Інформаційно-аналітичний супровід модернізації і реформування сучасної освіти в умовах форс-мажорних обставин. *Аналітичний огляд*. 2022. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731558/1/Rostoka%20ML-overview_edition_2022.pdf (дата звернення: 18.01.2026).

160. Рябець Н. М., Тимків І. В. Глобалізація ринку освітніх послуг: регіональні особливості та інтеграційні перспективи України. *Галицький економічний вісник*. 2019. Т. 61. № 6. С. 141–154. URL: <https://elartu.tntu.edu.ua/handle/lib/31596> (дата звернення: 18.01.2026).

161. Сагановський Р. Освітня публічна дипломатія США у Китайській

Народній Республіці: виклики та перспективи. Вісник Львівського університету. *Серія: філософсько-політологічні студії*. 2024. Вип. 55. С. 444–451. DOI: <https://doi.org/10.30970/PPS.2024.55.52>

162. Самчук З. Філософія мовної підготовки вчителів у європейському освітньому просторі: міжкультурна мобільність, ідентичність і цифрова етика. *Humanities Studies*. 2025. № 23(100). С. 199–205. DOI: <https://doi.org/10.32782/hst-2025-23-100-21>.

163. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка вищої школи: національний, європейський та глобальний контексти. Навчальний посібник. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка. 2021. 319 с. URL: <http://library.megu.edu.ua:8180/jspui/handle/123456789/3898> (дата звернення: 12.02.2026).

164. Сватюк О. Р., Подра О. П. Розвиток міжнародних освітніх програм на основі маркетингу веб-сайту університету в умовах пандемії. *Review of Transport Economics and Management*. 2020. Вип. 4 (20). С. 165–170. DOI: <https://doi.org/10.15802/rtem2020/211052> (дата звернення: 19.04.2026).

165. Седляр Ю. О., Ярошенко В. М. Освітня і наукова дипломатія у сучасному світовому порядку. *Актуальні проблеми філософії та соціології*. 2025. Вип. 56. С. 289–294. DOI: <https://doi.org/10.32782/apfs.v056.2025.43>

166. Сергієнко І. Г., Ксєндзук В. В. Роль інклюзії у досягненні національних цілей сталого розвитку. *Економіка, управління та адміністрування*. 2023. № 4 (106). С. 115–122. DOI: [https://doi.org/10.26642/ema-2023-4\(106\)-115-122](https://doi.org/10.26642/ema-2023-4(106)-115-122).

167. Серікова О. М. Розвиток вищої освіти як критерій постіндустріального суспільства: стан в Україні внаслідок війни. *Український економічний часопис*. 2025. Вип. 8. С. 128–134. DOI: [10.32782/2786-8273/2025-8-22](https://doi.org/10.32782/2786-8273/2025-8-22)

168. Сидоренко Н. В., Литвиненко Я. О., Ібрагімова Л. А. Інтеграція віртуальної та доповненої реальностей в онлайн-навчання та дистанційний навчальний процес. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2024. № 6. DOI: <https://doi.org/10.57125/pedacademy.2024.05.29.15>.

169. Сисоєв О. Спрямованість на виконання цілей сталого розвитку як провідна тенденція професійної підготовки фахівців із циркулярної економіки. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2023. № 74 (1).

С. 24–35. DOI: <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2023.1.3>.

170. Система освіти в Німеччині: від вибору школи до отримання диплома. URL: <https://dyvys.org/stati/systema-osvity-v-nimechchyni-vid-vyboru-shkoly-do-otrymannya-dyploma/> (дата звернення: 06.03.2026).

171. Ситуаційний аналіз становища дітей в Україні 2024. *UNICEF*: вебсайт. 2024. URL: https://www.unicef.org/ukraine/media/49196/file/UNICEF_SitAn_2024_UKR.pdf (дата звернення: 21.04.2026).

172. Скворець В. О., Бірюкова Т. Ф. Глобалізація: соціологічний аналіз. Запоріжжя: ЗНУ, 2024. 142 с. URL: <https://dspace.znu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/12345/19194/0057692.pdf> (дата звернення: 20.01.2026).

173. Скільки коштує навчання за кордоном: ціни на освіту в різних країнах у 2025 році. VisitUkraine. URL: <https://visitukraine.today/uk/blog/6109/how-much-does-it-cost-to-study-abroad-prices-for-education-in-different-countries-in-2025> (дата звернення: 06.03.2026).

174. Сліпчишин Л., Голіяд І., Якимович Т., Дубовик О., Тропіна М. Повоєнна модернізація освіти: цифрове освітнє середовище як ключовий елемент інноваційно-освітнього кластеру. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2024. № 2(12). С. 56–67. DOI: [https://doi.org/10.31499/2706-6258.2\(12\).2024.315010](https://doi.org/10.31499/2706-6258.2(12).2024.315010).

175. Смирнова К. Науково-освітня дипломатія в умовах воєнного стану в Україні як інструмент публічної дипломатії. *Україна дипломатична*. 2022. Вип. 23. С. 442–449. URL: <http://jnas.nbu.gov.ua/article/UJRN-0001452909> (дата звернення: 04.01.2026).

176. Снітовська О. Й. Університетська освіта в дослідженнях українських компаративістів: проєвропейський вектор. *Педагогічний альманах*. 2024. № 56. С. 152–159. DOI: <https://doi.org/10.37915/pa.vi56.554>

177. Соболева С. М., Різак Г. В., Гаврик В. Є. Інноваційні моделі наукових досліджень у закладах вищої освіти України в умовах цифрової трансформації. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 16. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15050212> (дата звернення: 19.04.2026).

178. Соціалізація та інтеграція дітей ВПО у громадах: рекомендації

МОН. URL: <https://osvita.ua/school/92618/> (дата звернення: 06.03.2026).

179. Стадний Є. Студентська міграція в західні університети: скільки українців виїхали протягом 2008–2023 років і куди. *VoxUkraine*. URL: <https://voxukraine.org/studentska-migratsiya-v-zahidni-universytety-skilky-ukrayintsiv-vyyihaly-protyagom-2008-2023-rokiv-i-kudy> (дата звернення: 06.03.2026).

180. Степан І., Сідлецький О. Економічні детермінанти розвитку вищої освіти. *Актуальні проблеми економіки*. 2022. № 2–3(248–249). С. 16–26. DOI: 1 <https://doi.org/0.32752/1993-6788-2022-1-248-249-15-26>

181. Степанова Т. М., Степанова О. Б. Інклюзивна освіта в Україні в умовах воєнного стану: реалії, досвід і перспективи. *Імідж сучасного педагога*. 2024. № 6 (219). С. 99–104. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-6\(219\)-99-104](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-6(219)-99-104).

182. Стратегії інтеграції ВПО у приймаючі громади. *Міжнародний фонд Відродження*. URL: <https://www.irf.ua/strategiyi-integracziyi-vpo-u-priymayuchi-gromady/> (дата звернення: 06.03.2026).

183. Стратегічне планування інтеграції ВПО у громадах. Швейцарсько український проєкт Децентралізація для розвитку демократичної освіти. URL: https://hromady.org/wp-content/uploads/2025/04/100425_%D0%92%D0%B5%D0%B1%D1%96%D0%BD%D0%B0%D1%80.pdf (дата звернення: 06.03.2026).

184. Терещук В. Освіта задля сталого розвитку: медійний вимір проблеми. *Інтегровані комунікації*. 2024. № 1 (17). С. 211–217. DOI: <https://doi.org/10.28925/2524-2644.2024.1727>

185. Ткаченко О. Інклюзивна освіта в Україні: сучасний стан та перспективи розвитку. *Вісник Донецького національного університету імені Василя Стуса. Серія Психологічні науки*. 2023. С. 79–86. DOI: [https://doi.org/10.31558/2786-8745.2022.1\(1\).11](https://doi.org/10.31558/2786-8745.2022.1(1).11).

186. Топузов О., Алексєєва С. Можливості використання штучного інтелекту в освітньому процесі закладів середньої освіти в умовах воєнного стану. *Український педагогічний журнал*. 2024. № 1. С. 5–11. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-1-5-11> (дата звернення: 19.04.2026).

187. Топузов О., Алексєєва С. Штучний інтелект та імерсивні технології в освітніх практиках: компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті

під час війни в Україні. *Освіта для цифрової трансформації суспільства*: монографія. Київ: ТОВ «Юрка Любченка», 2024. С. 249–260. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744578> (дата звернення: 19.04.2026).

188. Туча О., Співак І., Жолудь О. Ukrainian migrants: spending, employment and impact on host country economies. VoxUkraine. URL: <https://voxukraine.org/en/ukrainian-migrants-spending-employment-and-impact-on-host-country-economies> (дата звернення: 06.03.2026).

189. Хан Є. Участь України у Болонському процесі: 12 років на шляху до європейського простору. *Європейські історичні студії*. 2017. № 7. С. 45–63. DOI: <http://doi.org/10.17721/2524-048X.2017.07.45-63>

190. Холявко Н., та ін. Вплив вищої освіти на сталий розвиток національної економіки. *Economic Synergy*. 2022. № 1–2. С. 141–153. DOI: <https://doi.org/10.53920/ES-2022-1;2-11>.

191. Цифрова трансформація освіти: штучний інтелект в сучасному освітньому просторі: інформаційно-аналітичні матеріали / В. О. Радкевич, М. А. Пригодій, Л. А. Лупаренко та ін. Київ: Інститут професійної освіти НАПН України, 2025. 17 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746629/1/AI_IPO_info_2025.pdf (дата звернення: 19.04.2026).

192. Ціватий В. Г. Наукова дипломатія та освітня дипломатія як інновація сучасних дипломатичних практик: історичний і міжнародно-політичний дискурси. *Нотатки сучасної науки*. 2022. № 1. С. 24–29. URL: https://www.newroute.org.ua/wp-content/uploads/2023/10/HCH_N%1.pdf (дата звернення: 14.01.2026).

193. Ціль сталого розвитку 4. *United Nations Ukraine: вебсайт*. URL: <https://ukraine.un.org/en/sdgs/4> (дата звернення: 21.04.2026).

194. Чаграк Н. І. Адаптивні моделі педагогічної комунікації для підтримки дітей з міграційним досвідом у шкільному середовищі. *Академічні візії*. 2025. Вип. 50. С. 1–13. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17862156>.

195. Чайка В., Ярощук І. Штучний інтелект як засіб створення і реалізації індивідуальних програм розвитку дітей з особливими освітніми потребами. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2025. Т. 13, № 6. С. 69–79. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i6-010> (дата звернення: 19.04.2026).

196. Чекан О. І. Інклюзивна освіта в закладах дошкільної освіти:

нормативно-правові зміни та перспективи впровадження. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи*. 2025. № 7. С. 39–43. URL: http://dspace-s.msu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/12593/1/INCLUSIVE_EDUCATION1.pdf (дата звернення: 21.04.2026).

197. Чернов М. М., Конопляник Л. М., Пришупа Ю. Ю. Педагогічна вища освіта України 2022–2026 рр.: вектори розвитку. *Академічні візії*. 2023. № 15. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/110> (дата звернення: 17.01.2026).

198. Чубніська А.-М., Гучко В. Академічна мобільність як предмет науково-педагогічних досліджень. *Академічні візії*. 2023. № 23. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/628> (дата звернення: 19.04.2026).

199. Чумаченко Д. ШІ й освіта 2026: що нового в Україні та світі? *Osvitoria*: вебсайт. 2026. URL: <https://osvitoria.media/experience/shi-i-osvita-2026-shho-novogo-v-ukrayini-i-sviti-tezy-dmytra-chumachenka/> (дата звернення: 19.04.2026).

200. Шаров С. В., Колмакова В. О. Інформатизація освіти як одна з умов реалізації цілей сталого розвитку. *Українські студії в європейському контексті*. 2024. № 9. С. 295–300. DOI: <https://doi.org/10.31110/2710-3730/2024-9>.

201. Швидун Л. Освітня мобільність у просторі глобалізованого світу. *Грані*. 2021. Т. 24. № 5. С. 27–34. DOI: <https://doi.org/10.15421/172152>.

202. Шевченко С. О., Сидоренко Н. С., Липовська Н. А. Глобалізація, євроінтеграція та сталий розвиток: навчальний посібник. Дніпро: ДДУВС. 2023. 344 с. URL: <https://www.er.dduvs.edu.ua/handle/123456789/11498> (дата звернення: 13.01.2026).

203. Шепель Т. В. Освітня міграція студентської молоді: виклики та наслідки для України. *Бізнес Інформ*. 2021. № 2. С. 104–110. DOI: <https://doi.org/10.32983/2222-4459-2021-2-104-110>.

204. Шерстюк Р. П., Стойко І. І., Малюта Л. Я. Інклюзивна освіта у закладі вищої освіти: реалії й можливості навчання ветеранів війни з особливими потребами. *Галицький економічний вісник*. 2024. Т. 86. № 1. С. 205–216. URL:

https://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/lib/44739/2/GEJ_2024v86n1_Sherstiuk_R-Inclusive_education_in_205-216.pdf (дата звернення: 21.04.2026).

205. Шкільна освіта в часи невизначеності: мова, адаптація, резильєнтність. Монографія. Н. Гут, О. Заболотна, О. Ковальчук, Т. Медіна. За ред. О. Заболотної. Дрогобич. Трек ЛТД. 2025. 156 с. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/handle/123456789/18545> (дата звернення: 06.03.2026).

206. Штучний інтелект в освіті: нові можливості для навчального процесу. *KIS Software*: вебсайт. 2025. URL: <https://kis.software/uk/shtuchnij-intelekt-v-osviti-novi-mozhливosti-dlya-navchalnogo-proczesu/> (дата звернення: 19.04.2026).

207. Як штучний інтелект використовується в освіті. *6 Weeks Marketing*: вебсайт. 2024. URL: <https://6weeks.marketing/ua/yak-ai-vikoristovuietsya-v-osviti/> (дата звернення: 19.04.2026).

208. Якісна освіта. *Державна служба статистики України*. вебсайт. URL: <https://sdg.ukrstat.gov.ua/uk/4/> (дата звернення: 21.04.2026).

209. Яловега Л. В., Прийдак Т. Б., Лега О. В. Інтеграція цифрових інструментів в освітній процес як чинник розвитку цифрової грамотності здобувачів вищої освіти. *Інформаційні технології: наука, техніка, технологія, освіта, здоров'я*. тези доповідей 33-ї міжнародної науково-практичної конференції MicroCAD-2025 (14–17 травня 2025 р.). Харків: НТУ «ХПІ», 2025. С. 1131. URL: <https://repository.kpi.kharkov.ua/items/fb7db1d2-a808-4466-a120-e1ebe3c35d8a> (дата звернення: 19.04.2026).

210. Яновська В. Трансформація освітнього процесу економічних університетів Польщі під впливом технологій ШІ. *AISE*. 2026. URL: https://drive.google.com/drive/folders/1qayl4mxV-mSLlbQ3YffAy_LkQ4hp93yh (дата звернення: 19.04.2026).

211. Янченко Т. Розвиток вищої освіти в Україні у контексті Болонського процесу. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. 2024. Вип. 28(184). С. 103–107. URL: http://erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/10624/1/Янченко_Розвиток%20вищої%20освіти.pdf (дата звернення: 14.01.2026).

212. 48 AI Tools for Education. LinkedIn: вебсайт. 2025. URL: <https://www.linkedin.com/pulse/48-ai-tools-education-rob-blagden-ty3he/> (date of access: 23.01.2026).
213. Acemoglu D. Lectures in labor economics. Princeton. Princeton University Press. 2009. URL: <https://economics.mit.edu/sites/default/files/inline-files/Lectures%20in%20Labor%20Economics.pdf> (date of access: 23.01.2026).
214. Aguiar J., Tavares O., Sin C. Impact of international student mobility in rural Portuguese regions. *International Journal of Educational Research*. 2024. Vol. 127. Article 102439. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102439>.
215. Alison. Official website. 2026. URL: <https://alison.com/> (date of access: 23.01.2026).
216. Awu E., Darius B., Chimele M. P. Human capital theory: viewing employees as organizational asset. *International Journal of Academic Management Science Research*. 2025. Vol. 9. Issue 3. P. 370–375. URL: <https://www.ijeaais.org/ijamsr> (date of access: 23.01.2026).
217. Becker G. S. The age of human capital. Hoover Institution Press. URL: https://www.hoover.org/sites/default/files/uploads/documents/0817928928_3.pdf (дата звернення: 06.03.2026).
218. Bergseng B., Degler E., Lüthi S. Unlocking the Potential of Migrants in Germany. *OECD Reviews of Vocational Education and Training*. Paris. OECD Publishing. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1787/82ccc2a3-en>.
219. Chowdhury S. M., Karmakar S. The interrelationship between the COVID 19 pandemic and conflict behavior: a survey. *Journal of Economic Surveys*. 2024. Vol. 38. Issue 4. P. 1473–1489. DOI: <https://doi.org/10.1111/joes.12587>.
220. Class Central. About. 2026. URL: <https://www.classcentral.com/about> (date of access: 23.01.2026).
221. Congna H., Saad N. The impact of human capital on employment quality: a scoping review. *Cogent Education*. 2025. Vol. 12. No. 1. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2552352>.
222. Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region (Lisbon Recognition Convention): Council of

Europe, 1997. URL: <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list?module=treaty-detail&treatynum=165> (date of access: 23.01.2026).

223. Coursera Reports Fourth Quarter and Full Year 2025 Financial Results. 2026. URL: <https://investor.coursera.com/news/news-details/2026/Coursera-Reports-Fourth-Quarter-and-Full-Year-2025-Financial-Results/default.aspx> (date of access: 23.01.2026).

224. Coursera Shareholder Letter Q2 2025. 2025. URL: https://s27.q4cdn.com/928340662/files/doc_financials/2025/q2/COUR_Shareholder-Letter_Q2-2025.pdf (date of access: 23.01.2026).

225. Cross-border online education. Edutech Global. 2025. URL: <https://edutech.global/cross-border-online-education> (date of access: 23.01.2026).

226. D'Ingiullo D., Quaglione D. Social capital and the internal mobility of graduates: a gravity model at the Italian provincial level. *Annals of Regional Science*. 2025. Vol. 74. Article 95. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00168-025-01425-y>.

227. Data visualisation on learning mobility projects. *Erasmus+*. URL: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/resources-and-tools/factsheets-statistics-evaluations/statistics/data/learning-mobility-projects> (date of access: 23.01.2026).

228. DataCamp for Universities. 2026. URL: <https://www.datacamp.com/universities> (date of access: 23.01.2026).

229. Denisova-Schmidt E. Displacement and Higher Education: A Review. *Social Sciences*. 2026. Vol. 15. No. 1. URL: <https://www.mdpi.com/2076-0760/15/1/29> (date of access: 23.01.2026).

230. Digest ENIC Ukraine: практика визнання кваліфікацій. 2025. URL: https://enic.in.ua/digest/Digest_ENIC_Ukraine_30_12_25.pdf (дата звернення: 17.04.2026).

231. Dobroier N. V. The role of digital technologies in the socio-cultural adaptation of refugees. *Інформатика. Культура. Техніка*. 2025. № 2. С. 402–406. DOI: <https://doi.org/10.15276/ict.02.2025.61>.

232. Dorn D., Schoner F., Seebacher M., Simon L., Woessmann L. Multidimensional skills on LinkedIn profiles: measuring human capital and the gender skill gap. arXiv. 2024. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2409.18638>.

233. Dorokhova N., Kostyrenko T. Академічна мобільність науково-педагогічних працівників як засіб забезпечення якості освітніх програм. *Витоки педагогічної майстерності*. 2023. № 32. С. 83–88. DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2023.32.292637> (дата звернення: 19.04.2026).

234. ECTS Users' Guide 2015. *European Commission*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015. URL: <https://education.ec.europa.eu/document/ects-users-guide-2015> (date of access: 23.01.2026).

235. EdEra. Technology and IT courses. 2026. URL: <https://ed-era.com/course/technology-and-it/> (date of access: 23.01.2026).

236. edX. Official website. 2026. URL: <https://www.edx.org/search?q> (дата звернення: 19.04.2026).

237. English Language Learners. ESL and ELD Programs and Services. Policies and Procedures for Ontario Elementary and Secondary Schools. Kindergarten to Grade 12. Ontario Ministry of Education. 2007. URL: <https://www.edu.gov.on.ca/eng/document/esleldprograms/esleldprograms.pdf> (date of access: 23.01.2026).

238. ENIC Ukraine: National Information Centre Ukraine. URL: <https://enic.in.ua/> (date of access: 23.01.2026).

239. EPAL – Electronic Platform for Adult Learning in Europe. 2026. URL: <https://epale.ec.europa.eu/en/practitioners-in-vet> (date of access: 23.01.2026).

240. Erasmus+ for Higher Education in Ukraine. European Commission. URL: <https://circabc.europa.eu/ui/group/9057e410-6c71-45d9-a286-6abb35537664/library/bc711a62-9b24-467b-a566-5d7ac87ff03f> (date of access: 23.01.2026).

241. Erasmus+ National Office in Ukraine. Annual Review: Recent Developments in Higher Education of Ukraine by 2023. 2023. URL: https://erasmusplus.org.ua/wp-content/uploads/2022/11/d4.1.d4.1.2.-recent-developments-in-ukraine_education_dec2023_neo_system.pdf (date of access: 23.01.2026).

242. Erasmus+ National Office in Ukraine. Official website. URL: <https://erasmusplus.org.ua> (date of access: 23.01.2026).

243. Erasmus+ National Office in Ukraine. Recent developments in higher

education of Ukraine. 2023. URL: https://erasmusplus.org.ua/wp-content/uploads/2022/11/d4.1.d4.1.2.-recent-developments-in-ukraine_education_dec2023_neo_system.pdf (date of access 15 January 2026).

244. Erasmus+ Programme 2021–2027. *European Commission*. URL: https://erasmusplus.org.ua/wp-content/uploads/2023/05/overview-2021-2024_eng_ua.pdf (дата звернення: 17.04.2026).

245. EU Academy. 2026. URL: <https://academy.europa.eu/> (date of access: 23.04.2026).

246. EU Education Agenda for Intercultural City Development. Erasmus Programme Project. *European Commission*. URL: <https://ec.europa.eu/info/funding-tenders/opportunities/portal/screen/opportunities/projects-details/43353764/101047729/ERASMUS2027> (date of access: 23.01.2026).

247. European Approach for Quality Assurance of Joint Programmes: European Higher Education Area, 2015. URL: https://en.naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2021/04/European-Approach_JMP_2015.pdf (date of access: 23.01.2026).

248. European Commission, EACEA, Eurydice. Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures. Eurydice Report. Luxembourg. Publications Office of the European Union. 2019. URL: https://www.uhr.se/globalassets/_uhr.se/internationalt/eurydice/integration-of-students-with-migrant-background-in-schools-in-europe_full_report.pdf (date of access: 23.01.2026).

249. European Commission. Erasmus+ Programme Guide. URL: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu> (date of access: 23.01.2026).

250. European Higher Education Area. Standards and Guidelines for Quality Assurance. URL: <https://www.ehea.info> (date of access: 23.01.2026).

251. European MOOCs Consortium. 2026. URL: <https://emc.eadtu.eu/> (date of access: 23.01.2026).

252. European School Education Platform. Recognition scheme for teachers' digital competence. 2026. URL: <https://school-education.ec.europa.eu/en/learn/recognition-scheme-teachers-digital-competence> (date of access: 23.01.2026).

253. European School Education Platform. Self-paced learning. 2026. URL: <https://school-education.ec.europa.eu/en/learn/self-paced-learning> (date of access: 23.01.2026).

254. European Union. Erasmus+ 2021–2027: Enriching lives, opening minds. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ff1edfdf-8bca-11eb-b85c-01aa75ed71a1/language-en> (date of access: 23.01.2026).

255. Eurostat Database. Learning mobility statistics. URL: <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/explore/all/popul> (date of access: 23.01.2026).

256. Eurydice (EACEA). Ukraine: National reforms in higher education. 2024. URL: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/ukraine/national-reforms-higher-education> (date of access: 23.01.2026).

257. Eurydice IEA. National reforms in higher education in Ukraine. URL: <https://eurydice.iea.gov.ua/en/the-national-education-system-of-ukraine/14-ongoing-reforms-and-policy-developments/14-4-national-reforms-in-higher-education/> (date of access: 23.01.2026).

258. Eurydice. Ukraine overview. *European Commission*. URL: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/ukraine/overview> (date of access: 23.01.2026).

259. Exploring Refugees' Intentions to Return to Ukraine. Europe Data Insights and Policy Responses. Migration Policy Institute. URL: https://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/mpie-iom_ukraine-return-intentions-2024-final.pdf (date of access: 23.01.2026).

260. Fleischhauer K. J. A review of human capital theory: microeconomics. *University of St. Gallen. Department of Economics Discussion Paper*. 2007. No. 2007-01. DOI: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.957993>

261. Fulbright Research and Development Program. Instructions for Completing the 2026–2027 Fulbright Foreign Student Program Application. Fulbright Ukraine: вебсайт. 2025. URL: <https://fulbright.org.ua/wp-content/uploads/2025/02/frdp-instructions.pdf> (date of access: 23.01.2026).

262. FutureLearn. Official website. 2026. URL: <https://www.futurelearn.com> (date of access: 23.01.2026).

263. Gauttam P., Singh B., Singh S., Bika S. L., Tiwari R. P. Education as a soft power resource: A systematic review. *Heliyon*. 2024. Vol. 10. № 1. Art. e23736.

DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e23736>

264. Germany. Educational support and guidance. Support measures for learners in early childhood and school education. Eurydice. Last update 10 April 2025. URL: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/germany/support-measures-learners-early-childhood-and-school-education> (date of access: 23.01.2026).

265. Global Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education: UNESCO, 2019. URL: <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/global-convention-recognition-qualifications-concerning-higher-education> (date of access: 23.01.2026).

266. Global Talent Competitiveness Index. Data Tables. URL: <https://www.globaltalentcompetitivenessindex.org/data-tables/> (date of access: 23.01.2026).

267. Greben S. Challenges and Opportunities in Ukrainian Higher Education Governance. 2025. URL: <https://public.scnchub.com/palr/index.php/palr/article/download/245/214/724> (date of access: 23.01.2026).

268. Greben S., Chyrva H. Challenges and Opportunities in Ukrainian Higher Education Governance. *Public Administration and Law Review*. 2025. No. 1(21). P. 15–25. DOI: <https://doi.org/10.36690/2674-5216-2025-1-15-25>

269. Hernández Torrano D., Hajar A., Yessenbekova K. Mapping research on international student mobilities in higher education: achievements and the agenda ahead. *International Journal of Educational Research*. 2024. Vol. 128. Article 102482. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102482>.

270. Horizon Europe Programme. Framework Programme for Research and Innovation. URL: <https://ec.europa.eu/info/horizon-europe> (date of access: 23.01.2026).

271. Huang M., Jin M., Li N. Augmenting minds or automating skills: the differential role of human capital in generative AI's impact on creative tasks. *arXiv*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2412.03963>.

272. Ihnatenko K., Shorena S. Distance education in higher education institutions in Ukraine during war: challenges and adaptations. *Social Work and Education*. 2024. Vol. 11. No. 4. P. 500–514. DOI: <https://doi.org/10.25128/2520->

6230.24.4.4

273. INSEAD, Adecco Group, Portulans Institute. Global Talent Competitiveness Index Reports. 2015–2023. URL: <https://gtcistudy.com> (date of access: 23.01.2026).

274. Instructure Higher Education. 2026. URL: <https://www.instructure.com/higher-education> (date of access: 23.01.2026).

275. Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe. National Policies and Measures. Eurydice. European Commission. URL: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/integrating-students-migrant-backgrounds-schools-europe-national-policies-and-measures> (date of access: 23.01.2026).

276. Intercultural Cities Network of Ukraine. Annual Report 2024. Council of Europe. 07.12.2024. URL: <https://rm.coe.int/icc-ua-annual-report-2024/1680b3e7ac> (date of access: 23.01.2026).

277. Jio W., Kero C. A. Systematic literature review of human capital in context of economic growth. *International Journal of Social Science, Management and Economics Research*. 2023. Vol. 1. Issue 4. P. 53–62. DOI: <https://doi.org/10.61421/IJSSMER.2023.1404>.

278. Khan Academy Annual Report 2024–2025. 2025. URL: <https://annualreport.khanacademy.org> (date of access: 23.01.2026).

279. Khan Academy. Official website. 2026. URL: <https://www.khanacademy.org> (date of access: 23.01.2026).

280. Knutsen T. K., Wiborg V. S., Wiers Jenssen J. Impact of international student mobility on international profile of jobs. *Higher Education*. 2025. Vol. 89. P. 1185–1213. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01267-1>.

281. Koehler C., Palaiologou N., Brussino O. Holistic refugee and newcomer education in Europe: Mapping, upscaling and institutionalising promising practices from Germany, Greece and the Netherlands. *OECD Education Working Papers*. No. 264. Paris. OECD Publishing. 2022. DOI: <https://dx.doi.org/10.1787/9ea58c54-en>.

282. Leoni S. A historical review of the role of education: from human capital to human capabilities. *Review of Political Economy*. 2025. Vol. 37. No. 1. P. 227–244. DOI: <https://doi.org/10.1080/09538259.2023.2245233>.

283. Li X., Chen L., Liu Y. An exploratory study of ASEAN students'

engagement dynamics with local communities in China, Japan, and South Korea. *Higher Education*. 2025. Vol. 90. P. 1743–1764. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-025-01402-6>.

284. LinkedIn Learning for Higher Education. 2026. URL: <https://learning.linkedin.com/en-us/for-higher-education> (date of access: 23.01.2026).

285. Loo B. International student mobility data sources: A primer. WENR. 2025. URL: <https://wenr.wes.org/2025/08/student-mobility-data-sources-part-1> (date of access: 23.01.2026).

286. LOWAN. Landelijk Ondersteuningsprogramma Onderwijs aan Nieuwkomers. URL: <https://www.lowan.nl/vo/> (date of access: 23.01.2026).

287. Magida N., Ncanywa T., Sibanda K., Asaleye A. J. Human capital development and public health expenditure: assessing the long term sustainability of economic development models. *Social Sciences*. 2025. Vol. 14. No. 6. Article 351. DOI: <https://doi.org/10.3390/socsci14060351>.

288. Mayilyan F., Yedigaryan K. The evolution of human capital theory. *Alternative*. 2022. No. 4. P. 68–74. DOI: <https://doi.org/10.55528/18292828-2022.4-68>.

289. Migrant Education: Monitoring and Assessment Study. Research for CULT Committee. *European Parliament*. 2017. URL: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/585903/IPOL_STU\(2017\)585903_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/585903/IPOL_STU(2017)585903_EN.pdf) (date of access: 23.01.2026).

290. Ministry of Education and Science of Ukraine. Annual Reports on Education Development. URL: <https://mon.gov.ua/ua/ministerstvo/diyalnist/zviti> (date of access: 23.01.2026).

291. Momeni F., Karimi F., Mayr P., Peters I., Dietze S. The many facets of academic mobility and its impact on scholars' career. *Journal of Informetrics*. 2022. Vol. 16. Issue 2. Article 101280. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.joi.2022.101280>.

292. Moving minds: Opportunities and challenges for virtual student mobility in a post-pandemic world. UNESCO. 2022. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380988> (date of access: 04.05.2026).

293. Nagy S., Leha O. V., Pererva P. G. The impact of academic mobility of teachers on the quality of higher education. *Вища освіта за новими стандартами: виклики у контексті діджиталізації та інтеграції в міжнародний освітній простір*: матеріали 4-ї міжнародної науково-методичної конференції, 03 квітня 2025 р. Харків: Факт, 2025. С. 165–171. URL: <https://repository.kpi.kharkov.ua/items/d2f07e99-b30b-470f-8808-b5a46a6c39f4> (дата звернення: 19.04.2026).

294. National Agency for Higher Education Quality Assurance. Report on the activities of the National Agency. 2022. URL: <https://en.naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2022/12/REPORT-ON-THE-ACTIVITIES-OF-THE-NATIONAL-AGENCY.pdf> (date of access: 23.01.2026).

295. OECD Digital Education Outlook 2026: Exploring Effective Uses of Generative AI in Education. *OECD*. 2026. URL: https://www.oecd.org/en/publications/oecd-digital-education-outlook-2026_062a7394-en.html (date of access: 04.05.2026).

296. OECD Education GPS. Country reports: Ukraine. URL: <https://gpseducation.oecd.org/CountryReports?primaryCountry=UKR> (date of access: 23.01.2026).

297. OECD tracks global student flows to developed market-based economies. *ICEF Monitor*. 2025. URL: <https://monitor.icef.com/2025/09/oecd-tracks-global-student-flows-to-developed-market-based-economies/> (date of access: 04.05.2026).

298. OECD. Education at a Glance. 2015–2023. URL: <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance> (date of access: 23.01.2026).

299. OECD. Equity and Inclusion in Education. Paris. OECD Publishing. URL: https://www.oecd.org/en/publications/equity-and-inclusion-in-education_e9072e21-en.html (date of access: 23.01.2026).

300. OECD. Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration. Paris. OECD Publishing. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en>.

301. OECD. Recovering lost learning opportunities in Ukraine: Key education policy strategies. 2023. URL: <https://www.oecd.org/en/publications/2023/04/recovering-lost-learning->

opportunities-in-ukraine-key-education-policy-strategies_0790a596.html (date of access: 23.01.2026).

302. OECD. Teacher initial education and ongoing professional learning in Ukraine: Strengths, challenges and reflections for further development. 2025. URL: https://www.oecd.org/en/publications/teacher-professional-learning_0cceeddf-en/full-report/teacher-initial-education-and-ongoing-professional-learning-in-ukraine-strengths-challenges-and-reflections-for-further-development_1c400453.html (date of access: 23.01.2026).

303. OECD. The Road to Integration: Education and Migration. OECD Reviews of Migrant Education. Paris. OECD Publishing. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1787/d8ceec5d-en>.

304. Oltulular S. Human capital dynamics are the key to economic growth: source of value of the future. *Economies*. 2025. Vol. 13. No. 8. Article 235. DOI: <https://doi.org/10.3390/economies13080235>.

305. Open Budget. Видатки державного бюджету України. URL: <https://openbudget.gov.ua/national-budget/expenses?class=functional&view=table> (date of access: 23.01.2026).

306. OpenLearn. The Open University. 2026. URL: <https://www.open.edu/openlearn/> (дата звернення: 19.04.2026).

307. OpenupEd. 2026. URL: <https://www.openuped.eu/> (date of access: 23.01.2026).

308. Pan J., Chen B., Zhu H., Fan C. Migration, innovation and social welfare: evidence from OECD countries. *International Journal of Innovation Studies*. 2025. Vol. 9. Issue 4. P. 343–353. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijis.2025.07.006>

309. Pasichnyi R., Serhieiev V., Shevchenko S., Petrukha N., Hryvna B. Digital transformation of higher education as a driver of Ukraine's integration into the European educational space. *Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade*. 2024. Vol. 17, No. se4. P. 232–245. DOI: <https://doi.org/10.14571/brajets.v17.nse4.232-245>

310. Petrukha N., Petrukha S., Karashchenko V., Shuman V., Ptashchenko O. Financiación del sector de la educación y la investigación en tiempos de guerra. *Revista Eduweb*. 2024. Vol. 18, No. 4. P. 286–296. DOI: <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2024.18.04.19>

311. Petrukha N., Petrukha S., Velykyi Y. State institutions and their role in supporting the integration of internally displaced persons: a management perspective on migration processes. *Revista de Derecho*. 2025. Vol. 14 (I). P. 80–113. DOI: <https://doi.org/10.31207/ih.v14i1.407>.

312. Petrukha N., Velykyi Y. Challenges and priorities in the restoration of Ukraine's demographic potential. *Modern challenges of socio-economic development*. Riga: Baltija Publishing, 2025. P. 35–39. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-603-4-11>.

313. Petrukha S., Konovalenko D., Petrukha N. State budget in the context of a wartime economy and post-war triggers for its recovery. *Baltic Journal of Economic Studies*. 2025. Vol. 11, No. 1. P. 256–269. DOI: <https://doi.org/10.30525/2256-0742/2025-11-1-256-269>

314. PISA 2022 Results. Country Notes: Germany. OECD. URL: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/germany_1a2cf137-en.html (date of access: 23.01.2026).

315. Pozniak L., Cultrera L., Vermeylen G. International student mobility: the key to securing the first job in a globalized world. *Discover Global Society*. 2025. Vol. 3. Article 88. DOI: <https://doi.org/10.1007/s44282-025-00228-y>.

316. Prometheus. Reports. 2026. URL: <https://prometheus.org.ua/reports/> (дата звернення: 19.04.2026).

317. Prometheus: World-class online courses for Ukrainian teachers. 2026. URL: <https://novaukraine.org/project/prometheus-world-class-online-courses-for-ukrainian-teachers/> (date of access: 23.01.2026).

318. Qiao Y., Ascani A., Breschi S., Morrison A. Returnees and innovation: evidence from Chinese publicly listed firms. *Science and Public Policy*. 2024. Vol. 51. Issue 5. P. 861–878. DOI: <https://doi.org/10.1093/scipol/scae031>.

319. QS. World University Rankings: Methodology. URL: <https://www.topuniversities.com/world-university-rankings/methodology> (date of access: 23.01.2026).

320. Rachman A. A., Heryadi R. D., Rachman J. B., Yani Y. M. Challenges and opportunities in higher education diplomacy of World Class Universities in Indonesia. *Cogent Social Sciences*. 2024. Vol. 10. No. 1. DOI: <https://doi.org/10.1080/23311886.2024.2384537>

321. Radchenko O. V., Tamm A. Derzhavna polityka y upravlinnia v osviti. Textbook. URL: <https://nvd-nanu.org.ua/b2b91f10-81e9-b83c-cc6b-8fd1284c68a7/> (date of access: 23.01.2026).

322. Regulation (EU) 2024/1689 of the European Parliament and of the Council of 13 June 2024 laying down harmonised rules on artificial intelligence (Artificial Intelligence Act). *Official Journal of the European Union*. 2024. URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ:L_202401689 (date of access: 23.01.2026).

323. Schultz T. W. Investment in human capital. *American Economic Review*. 1961. Vol. 51. No. 1. P. 1–17. URL: <http://links.jstor.org/sici?sici=0002-8282%28196103%2951%3A1%3C1%3AIHC%3E2.0.CO%3B2-4>.

324. SDG 4 scorecard: progress report on national benchmarks focus on the out of school rate. *UNESCO*. 2025. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393833> (date of access: 28.01.2026).

325. SDG4 Monitoring. *UNESCO Institute for Statistics*. URL: <https://databrowser.uis.unesco.org/browser/EDUCATION/UIS-SDG4Monitoring> (date of access: 28.01.2026).

326. Serikova O. M. Development of higher education as a criterion of post-industrial society as a result of the war. 2025. URL: <https://journals.dpu.kyiv.ua/index.php/economy/article/download/556/537> (date of access: 23.01.2026).

327. Shanghai Ranking. Academic Ranking of World Universities 2024. URL: <https://www.shanghairanking.com/rankings/arwu/2024> (date of access 22 January 2026).

328. Situation Analysis of Children in Ukraine. Executive Summary. *UNICEF*. 2024. URL: https://www.unicef.org/ukraine/en/media/49211/file/UNICEF_SitAn_Summary_2024_ENG.pdf.pdf (date of access: 28.01.2026).

329. Skillshare. Official website. 2026. URL: <https://www.skillshare.com/en/> (date of access: 28.01.2026).

330. Special report on access to education for children and youth from the temporarily occupied territories of Ukraine. *Ukrainian Parliament Commissioner for Human Rights*. URL:

<https://ombudsman.gov.ua/storage/app/media/uploaded-files/Special%20report%20on%20Access%20to%20education%20for%20children%20and%20youth%20from%20the%20temporarily%20occupied%20territories%20of%20Ukraine.pdf> (date of access: 28.01.2026).

331. Students from migrant backgrounds. *OECD*. URL: <https://www.oecd.org/en/topics/sub-issues/students-from-migrant-backgrounds.html> (date of access: 28.01.2026).

332. Studiehandledning på modersmålet i praktiken. *Skolverket*. URL: <https://www.skolverket.se/kompetensutveckling/stod-i-arbetet/studiehandledning-pa-modersmalet-i-praktiken> (date of access: 28.01.2026).

333. Svenska som andraspråk. *Skolverket*. URL: <https://www.skolverket.se/download/18.4d4520c518a623a3744ddb/1695108113486/Swedish-second-language-2.pdf> (date of access: 28.01.2026).

334. SWAYAM. National Programme on Technology Enhanced Learning. 2026. URL: <https://swayam.gov.in/> (date of access: 28.01.2026).

335. Temporary protection for persons fleeing Ukraine. Monthly statistics. *Eurostat*. URL: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Temporary_protection_for_persons_fleeing_Ukraine_-_monthly_statistics (date of access: 28.01.2026).

336. The Bologna Declaration of 19 June 1999.: https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf (date of access: 28.01.2026).

337. The Rise of Cross-Border Online Education in 2025. *Edutech Global*. 2025. URL: <https://edutech.global/cross-border-online-education/> (date of access: 28.01.2026).

338. Times Higher Education. World University Rankings 2025: Methodology. URL: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/world-university-rankings-2025-methodology> (date of access: 23.01.2026).

339. Tsybuliak N. Ukraine's academic potential during the war. 2024. URL: <https://monograph.com.ua/catalog/chapter/978-617-8360-07-8/3341> (date of access: 23.01.2026).

340. U.S. Scholars and Students in Ukraine 2021–2022 Fulbright Program in Ukraine. *Fulbright Ukraine*. 2021. URL: https://fulbright.org.ua/wp-content/uploads/2021/11/us_fulbrighters_2021-22.pdf (date of access: 28.01.2026).

341. UIS Data Browser. UNESCO Institute for Statistics. URL: <https://databrowser.uis.unesco.org> (date of access: 23.01.2026).

342. Ukraine Humanitarian Needs and Response Plan 2025. Education. URL: <https://humanitarianaction.info/plan/1271/document/ukraine-humanitarian-needs-and-response-plan-2025/article/32-education-0> (date of access: 28.01.2026).

343. Ukraine Humanitarian Situation Report. UNICEF. 2022. URL: <https://www.unicef.org/documents/ukraine-humanitarian-situation-report-no-20-24-aug-6-sep-2022> (date of access: 28.01.2026).

344. Ukraine in Erasmus+ 2021–2025. Erasmus+ Ukraine. 2025. URL: <https://erasmusplus.org.ua/wp-content/uploads/2025/06/infographic-ukraine-in-erasmus-2021-2025.pdf> (date of access: 28.01.2026).

345. Ukraine Refugee Situation. *UNHCR*. URL: <https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine> (date of access: 28.01.2026).

346. Undervisa nyanlända elever. Skolverket. URL: <https://www.skolverket.se/kompetensutveckling/stod-i-arbetet/undervisa-nyanlanda-elever> (date of access: 28.01.2026).

347. UNDP. Human Development Report 2023/2024. 2024. URL: <https://hdr.undp.org/system/files/documents/global-report-document/hdr2023-24reporten.pdf> (date of access: 23.01.2026).

348. UNDP. Human Development Reports: Statistical Data Center. URL: <https://hdr.undp.org/data-center> (date of access: 23.01.2026).

349. UNDP. Human Development Reports: Ukraine Country Profile. URL: <https://hdr.undp.org/data-center/specific-country-data#/countries/UKR> (date of access: 23.01.2026).

350. UNESCO Institute for Statistics. Education Statistics Database. URL: <https://uis.unesco.org/en/topic/education> (date of access: 23.01.2026).

351. UNESCO. Conventions ratified by Ukraine. URL: <https://www.unesco.org/en/countries/ua/conventions> (date of access: 28.01.2026).

23.01.2026).

352. UNESCO. Global Education Monitoring Report. URL: <https://www.unesco.org/gem-report/en> (date of access: 23.01.2026).

353. UNESCO. International Standard Classification of Education ISCED 2011. URL: <https://uis.unesco.org/en/topic/international-standard-classification-education-isced> (date of access: 23.01.2026).

354. UNICEF and EU empower youth in conflict affected Ukraine. URL: <https://www.unicef.org/ukraine/en/unicef-and-eu-empower-youth-conflict-affected-ukraine> (date of access: 04.05.2026).

355. Wang T., Ghasemy M. A bibliometric analysis of virtual mobility: An emerging approach to internationalisation of education. SAGE Open. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1177/21582440251336123>

356. Wen X., Meng F., Liu Y. Analysis of the evolution of the marginal effect of human capital structure in the process of industrial structure evolution. *Humanities and Social Sciences Communications*. 2025. Vol. 12. DOI: <https://doi.org/10.1057/s41599-025-05896-4>

357. Will G., Becker R., Winkler O. Educational Policies Matter: How Schooling Strategies Influence Refugee Adolescents' School Participation in Lower Secondary Education in Germany. *Frontiers in Sociology*. 2022. Vol. 7. Article 842543. DOI: <https://doi.org/10.3389/fsoc.2022.842543>

358. World Bank Human Capital Project. Expected Years of School Indicator. URL: https://humancapital.worldbank.org/en/indicator/WB_HCP_EYRS (date of access: 23.01.2026).

359. World Bank. Global Competitiveness Index Indicator. URL: https://data360.worldbank.org/en/indicator/WEF_GCIHH_GCI (date of access: 23.01.2026).

360. World Bank. Human Capital Index Dataset. URL: https://data360.worldbank.org/en/dataset/WB_HCI (date of access: 23.01.2026).

361. World Bank. Human Capital Project. URL: <https://www.worldbank.org/en/publication/human-capital> (date of access: 23.01.2026).

362. World Bank. Percentage of graduates from STEM programmes.

URL: <https://data360.worldbank.org/en/indicator/UNESCO UIS GRAD STEM>
(date of access: 23.01.2026).

363. World Economic Forum. Global Competitiveness Reports. 2015–2019.
URL: <https://www.weforum.org/reports> (date of access: 23.01.2026).

364. Zhao Q., Lee B. H., Luo J., Chen H. R&D internationalization and innovation performance: the impact of executives' characteristics. *Journal of the Knowledge Economy*. 2024. Vol. 15. Issue 2. P. 8118–8147. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13132-023-01418-2>.

КАРТА ВІДПОВІДЕЙ

Тестові завдання з однією правильною відповіддю

Розділ 1	1Б	2В	3Б	4Б	5Б
	6Б	7В	8В	9Б	10В
	11В	12Г	13В	14Б	15Б
	16В	17В	18В	19В	20В
Розділ 2	1Б	2Б	3Б	4Б	5В
	6Б	7Б	8А	9Б	10Б
	11В	12В	13В	14Б	15В
	16Б	17Б	18В	19Б	20Б
Розділ 3	1Б	2Б	3В	4Б	5В
	6Б	7В	8Б	9В	10В
	11Б	12В	13Б	14В	15В
	16Б	17В	18В	19В	20В

Тестові завдання з декількома правильними відповідями

Розділ 1	1 А, Б	2 А, Б, Г	3 А, Б, Г	4 А, Б	5 А, Б, Г
	6 А, Б, Г	7 А, Б, Г	8 А, Б, Г	9 А, Б, Г	10 А, В, Д
Розділ 2	1 А, Б, В, Д	2 А, Б, Г	3 А, Б, Г	4 А, Б, В, Д	5 А, Б, Г
	6 А, Б, Г	7 А, Б, Г	8 А, В, Г	9 А, Б, Г	10 А, Б, Г
Розділ 3	1 А, Б, Г	2 А, Б, Г	3 А, В, Д	4 А, Б, Г	5 А, В, Г
	6 А, Б, В, Д	7 А, Б, В, Д	8 А, Б, Г	9 А, Б, Г	10 А, Б, Г

Додаток А

Узагальнення математичних моделей у дослідженнях людського капіталу

Джерело	Тип моделі	Формалізація / ключові рівняння (як у джерелі)
Фляйшхауер (Fleischhauer, 2007)	Модель вартості людського капіталу (Present Value)	$V(a) = \sum_{t=a}^{\infty} \frac{P_{at}}{(1+r)^{t-a}} Y_t$
Фляйшхауер (Fleischhauer, 2007)	Mincerian wage equation	$\ln W_i = \beta_0 + \beta_1 S_i + \beta_2 X_i + \beta_3 (X_i)^2 + \varepsilon_i$
Фляйшхауер (Fleischhauer, 2007)	ORU-модель (overeducation)	$\ln W_i = \alpha + \beta_r S_{ir} + \beta_o S_{io} + \beta_u S_{iu} + \delta \Phi_i + \varepsilon_i; S_{io} = S_{ia} - S_{ir}; S_{iu} = S_{ir} - S_{ia}$
Олтулупар (Oltulular, 2025)	VAR(p) модель	$y_t = A_1 y_{t-1} + \dots + A_p y_{t-p} + B x_t + \varepsilon_t; \Delta y_t = \Pi y_{t-1} + \sum_{i=1}^{p-1} \Gamma_i \Delta y_{t-i} + B x_t + \varepsilon_t$
Магіда та співавтори (Magida et al., 2025)	Функція людського капіталу через здоров'я	$HC = f(HH); HH = f(GE, IF, PP, UE); HDI = f(GE, IF, PP, UE)$
Магіда та співавтори (Magida et al., 2025)	Health production function	$HH = AGE^{\alpha_1} IF^{\alpha_2} PP^{\alpha_3} UE^{\alpha_4} \rightarrow HDI = AGE^{\alpha_1} IF^{\alpha_2} PP^{\alpha_3} UE^{\alpha_4}$
Магіда та співавтори (Magida et al., 2025)	Лог-лінійна довгострокова модель	$\ln HDI_t = \alpha_0 + \alpha_1 \ln GE_t + \alpha_2 \ln IF_t + \alpha_3 \ln PP_t + \alpha_4 \ln UE_t + e_t$
Магіда та співавтори (Magida et al., 2025)	VECM модель	$\Delta Y_t = \Pi Y_{t-1} + \sum_{i=1}^{k-1} \Gamma_i \Delta Y_{t-i} + c + \varepsilon_t$
Магіда та співавтори (Magida et al., 2025)	Quantile regression	$Q_{\tau}(\ln HDI_t)$
Магіда та співавтори (Magida et al., 2025)	Granger causality test	$HDI = \alpha_0 + \sum \beta_i HDI_{t-i} + \sum \gamma_i GE_{t-i} + \varepsilon_{1t}; GE = \delta_0 + \sum \phi_i GE_{t-i} + \sum \lambda_i HDI_{t-i} + \varepsilon_{2t}$
Вень та співавтори (Wen et al., 2025)	Двосекторна виробнича модель	$Y_i = A_i K^v (h_i \cdot i)^{\lambda}$
Вень та співавтори (Wen et al., 2025)	Еволюція людського капіталу	$h_y(t+1) = h_y(t) \{1 + g[v(t)l(t)]^{\lambda}\}; \frac{\dot{h}_y}{h_y} = g(vl)^{\lambda}$
Беккер (Becker, 1964)	Інвестиційна модель людського капіталу	$PV = \sum \frac{B_t - C_t}{(1+r)^t}$
Беккер (Becker, 1964)	Модель віддачі від освіти	$r = \frac{B - C}{C}$
Беккер (Becker, 1964)	Модель заробітку (Mincer-Becker)	$\ln W = \beta_0 + \beta_1 S + \beta_2 X + \beta_3 X^2 + \varepsilon$

Джерело: побудовано за [260, 304, 287, 356, 217]

УДК 37.014:314.7+339.9

DOI <https://doi.org/10.5281/zenodo.20933263>

Видавець — Фізична особа-підприємець Малець В. В.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи: серія ДК № 8139
89600, м. Мукачево, вул. Капорнаї Йожефа, 10, Закарпатська обл.

Розповсюдження (онлайн-доступ): Futurity Research Publishing
STEFANA ZEROMSKIEGO street 53, 90-625 Lodz, Poland
URL: <https://futurity-publishing.com/>

Futurity Research Publishing is a privately-owned publishing house specialising in the publication of top-notch scientific articles across various fields pertaining to current issues. The publisher focuses on producing high-quality scientific journals and books, as well as organising international conferences that foster global scientific dialogue. Provide leading scientists with the opportunity to publish groundbreaking research across various fields.

Рік видання: 2026
Обсяг: 433 с.
ISBN 978-617-95643-2-1

©Іванова О. С., Нашивочников О. О., Петруха, Н. М., Маслова Н. Г., Великий Є. О., 2026
© Futurity Research Publishing, 2026

Усі права захищено. Жодна частина цього видання не може бути відтворена або використана в будь-якій формі чи будь-якими засобами без письмового дозволу правовласників, за винятком випадків, передбачених чинним законодавством.



АВТОРИ

- Іванова Оксана Станіславівна
- Нашивочников Олександр Олександрович
- Петруха Ніна Миколаївна
- Маслова Наталія Григорівна
- Великий Євгеній Олександрович

ПРО ПОСІБНИК

У навчальному посібнику комплексно розкрито процеси глобалізації освітніх систем України та особливості їх адаптації до сучасних міграційних викликів і інтеграційних процесів.

Висвітлено вплив глобалізаційних трендів на трансформацію національної освітньої політики, проаналізовано взаємозв'язок міжнародних індексів конкурентоспроможності, освітньої дипломатії та рейтингування закладів вищої освіти.

Окрему увагу приділено впливу освітньої міграції на формування людського капіталу, практикам адаптації освітніх програм для дітей і молоді з міграційним досвідом та використанню міжкультурної педагогіки.

Досліджено роль цифрових платформ, штучного інтелекту, академічної мобільності й програм подвійного дипломування в інтеграції України до європейського освітнього простору, а також обґрунтовано стратегічні підходи до стійкого та інклюзивного розвитку освіти в умовах післявоєнного відновлення.

Кожен розділ містить питання для самоконтролю, тестові й ситуаційні завдання та перелік літератури.

Видання призначене для здобувачів вищої освіти, науковців, викладачів, представників органів державного управління та всіх, хто цікавиться розвитком освітньої політики й міжнародної освітньої співпраці.



**Освіта без кордонів –
майбутнє без обмежень**

ISBN 978-617-95643-2-1



9 786179 564321 >